COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# PROYECTOS Y ENFOQUES INNOVADORES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

coord. y ed.
Susana Gala Pellicer



PROYECTOS Y ENFOQUES INNOVADORES
PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

# PROYECTOS Y ENFOQUES INNOVADORES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Coord. y ed.
SUSANA GALA PELLICER




2023

Hace posible la realización de esta obra la concesión de una ayuda del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Asociación Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario.

PROYECTOS Y ENFOQUES INNOVADORES
PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
Revisión de edición: Julia Sanz

Madrid - 2023

N.º 69 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-461-1

# ÍNDICE

# PRÓLOGO

En los últimos años, los proyectos destinados al desarrollo de la innovación educativa se han multiplicado de forma exponencial. El incremento de la cooperación entre los organismos responsables del sistema de educación y la apuesta decidida por apoyar las líneas de acción que permiten su implementación son, sin lugar a dudas, dos de los grandes logros alcanzados por la política comunitaria europea. Existen diversos programas, nacionales e internacionales, públicos y privados, con importante repercusión para el progreso de la educación en nuestro país: desde aquellos promovidos por las universidades, a los que dependen de las comunidades autónomas, pasando por las iniciativas europeas, entre otros. En este amplio panorama cabe destacar, por la incidencia derivada de sus acciones, el programa Erasmus+, plan europeo para la educación y la formación, la juventud y el deporte que facilita, entre otras cuestiones, la conexión entre los centros educativos de los diferentes países y permite, en consecuencia, crear dinámicas de colaboración efectivas.

Este volumen presenta los resultados alcanzados por una serie de profesores e investigadores involucrados en proyectos de investigación en educación y de innovación educativa específicamente dirigidos al ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura.

En el primer capítulo se expone una propuesta innovadora que busca mejorar las posibilidades del aprendizaje activo en el contexto de la educación a distancia mediante el impulso de la metodología *Universal Design for Learning* (UDL). Esta iniciativa tiene lugar en el marco del proyecto europeo SUCCESS. Supporting Success for All. Universal Design Principles in Digital Learning for Students with Disabilities, perteneciente a la categoría School Education Sector del programa Erasmus+, y en el que un conjunto de investigadores provenientes de diversas universidades europeas colabora para diseñar estrategias docentes destinadas a la consecución de un sistema de educación inclusivo.

Por su parte, el capítulo segundo, "Mapa de sinónimos en *Visual Thesaurus* a propósito de *paella*", dedicado a las nuevas técnicas para el aprendizaje de las lenguas se enmarca dentro de las investigaciones promovidas por el Grupo SEMyLEX de la Universidad Autónoma de Madrid. El equipo cuenta actualmente con 31 miembros, y sus líneas de investigación se adscriben al ámbito de la Semántica, Lexicología, Lexicografía, Estilística, Fraseología, Fraseografía, Terminología y otros aspectos relacionados con el estudio del lenguaje. Como en el caso anterior, las herramientas tecnológicas sirven de base para la mejora de la didáctica de la lengua y la literatura y, más concretamente, para la enseñanza de las lenguas.

El tercer capítulo de este volumen está dedicado al análisis del sistema de aprendizaje del español como lengua de herencia promovido por el Gobierno. Se da a conocer, en particular, el programa ALCE del Ministerio de Educación de España, cuyo diseño se fundamenta en las premisas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa cuyos esfuerzos se dirigen al diseño de las directrices que dan coherencia a la enseñanza de las lenguas en contexto europeo. En particular, las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas tienen como fin proporcionar clases de lengua y cultura española al alumnado de nacionalidad española (o hijos de españoles) que residen en el extranjero.

Se describen en el cuarto capítulo las ventajas que ofrece el sistema de telecolaboración para la adquisición de lenguas y para el intercambio cultural. La propuesta complementa los resultados alcanzados por dos proyectos europeos de tema similar: Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA) y Pedagogical Differentiation through Telecollaboration and Gaming for Intercultural and Content Integrated Language Teaching (TeCo-La). A los datos ofrecidos por sus equipos, la investigadora añade ahora otro valor fundamental: el estudio de la motivación y del disfrute que aporta el modelo telecolaborativo.

El quinto capítulo de esta obra plantea una estrategia didáctica para el aprendizaje de la competencia oral. Es sabido que España no cuenta con una tradición oratoria suficientemente desarrollada, deficiencia que repercute negativamente en la capacidad del alumnado para expresarse en

público. Con el fin de paliar esta situación, el autor pone el foco en el trabajo de la entonación en las aulas de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sus conclusiones son resultado de su colaboración con el proyecto Teaching English Prosody to L2 and L3 Learners in Digital Learning Environments (e-LPHON4L: PROSOD) de la Agencia Estatal de Investigación española y cofinanciado por los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER).

Sigue a este trabajo una propuesta para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a través de la metodología UDL. En una apuesta por la integración de diversos equipos internacionales, la autora de esta investigación participa en varios proyectos europeos. Así, al ya mencionado SUCCESS se suman Pedagogy as a way of creating care relationships in education: inclusive pathways through digital learning experiences and art classes, Trialogical Learning Approach y Up2DigiSchool. En común tienen su interés por las herramientas tecnológicas y por el desarrollo de las metodologías inclusivas.

El texto “Observar y auto-observarse: efecto en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita” se adscribe a una línea de investigación sobre evidenciación de prácticas docentes efectivas liderada desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de León que recientemente se ha traducido en la creación del Observatorio de prácticas efectivas para el aprendizaje de la lengua cuyos fines son identificar, caracterizar y documentar, poniéndolas en relación con la evidencia científica, prácticas llevadas a cabo en contextos auténticos. Guía este trabajo la necesidad de intensificar la conexión entre la academia universitaria y la enseñanza no universitaria con el fin de potenciar la calidad docente, principio que encuentra fundamento en el documento titulado *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el año 2022.

Las acciones europeas en materia de educación han de revertir, en último término, en el progreso de las políticas educativas de los estados miembros. Siguiendo este principio, el octavo capítulo analiza algunas de las modificaciones que la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE) introduce en relación con la

educación literaria. El conocimiento de las regulaciones que determinan la puesta en práctica de la didáctica de la lengua y la literatura será el punto de partida sobre el que definir las estrategias específicas para el desarrollo del hábito lector y de la comprensión lectora, pilares necesarios para el conjunto del aprendizaje.

Por último, y en relación con este principio, los capítulos noveno y décimo ponen el énfasis en la importancia de la formación lectora para la educación del individuo, y aportan nuevas estrategias de trabajo en el aula: el primero aboga por introducir los textos clásicos en el aula de secundaria mediante una metodología de trabajo de tipo colaborativo; por su parte, el segundo opta por fomentar la motivación lectora a partir de la vinculación de las obras literarias con sus versiones cinematográficas y televisivas. Aunque estos capítulos abordan el problema desde perspectivas diferentes, ambas propuestas contribuyen al incremento de la competencia lectora, una de las mayores labores educativas a las que ha de hacer frente nuestra sociedad.

En conclusión, investigadores de la Universidad de Almería, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad de León, Universidad de Zaragoza, Universidad Europea de Valencia, universidades Complutense y Autónoma de Madrid y de la Sapienza Universidad de Roma, se dan cita en este volumen para exponer los resultados de una serie de proyectos nacionales e internacionales y para presentar estrategias innovadoras dirigidas a la mejora de la didáctica de la lengua y la literatura. Sus propuestas, sólidas y renovadoras, confirman el alcance de los resultados obtenidos a partir de la colaboración entre aquellos organismos que comparten su vocación por apoyar el desarrollo del sistema educativo.

SUSANA GALA PELLICER
*UAM*

# *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING* (UDL) EN EL AULA VIRTUAL INCLUSIVA DENTRO DEL MARCO DEL PROYECTO SUCCESS: PROPUESTA DE APLICACIÓN

M.ª AZUCENA PENAS IBÁÑEZ
*Universidad Autónoma de Madrid*
SUSANA GALA PELLICER
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, debido a la propagación del virus SARS-CoV-2 en todo el mundo, muchos países declararon confinamientos temporales para proteger a la población. A partir de ese momento, más de 180 países cerraron sus centros educativos, y en el pico de la pandemia, más del 85 % de los estudiantes del mundo estaban fuera de los centros educativos (World Bank, 2020). En este trabajo, abordamos las consecuencias para la educación.

El cierre de centros educativos tuvo un fuerte impacto en la vida de todos los estudiantes, pero los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades (SEND, por sus siglas en inglés) se han visto particularmente afectados por los bloqueos y la consiguiente transferencia del proceso educativo a la educación en línea (OECD, 2020). De hecho, la educación a distancia a menudo excluyó a los niños y jóvenes con discapacidad, impidiendo el acceso a sus personas de apoyo y a la enseñanza individualizada, lo que supuso alteraciones con graves consecuencias para su salud mental (Uldry y Leenknecht, 2021).

El proyecto SUCCESS[1] tiene como objetivo apoyar a los docentes y cuidadores que trabajan con los estudiantes durante los confinamientos,

[1] El proyecto SUCCESS. Supporting Success for All. Universal Design Principles in Digital Learning for Students with Disabilities (Project ID: European Project KA226 –

cuando las herramientas digitales y el aprendizaje a distancia son los únicos medios disponibles para asistir a clases e interactuar con sus compañeros. El consorcio del proyecto SUCCESS está formado por seis instituciones: centros de investigación, universidades y una ONG, que representan a cinco países europeos (Grecia, Italia, Lituania, Polonia, Portugal). El consorcio se ve reforzado por sus socios: universidades en España, la asociación paneuropea GÉANT y centros educativos.

El proyecto tiene como finalidad proporcionar directrices y un curso en línea basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, así como una plataforma de aprendizaje electrónico y un centro de redes que puedan apoyar el trabajo de los docentes y cuidadores cuando sea necesario (Montanari *et al*., 2021).

Enseñar a un grupo diverso de estudiantes requiere el paso de un enfoque de educación de "perfil único", donde era el estudiante el que tenía que cumplir con la forma de enseñar del docente, a una nueva forma de abordar la diversidad en el aula. El *Universal Design of Learning* (UDL) es un marco educativo que reconoce la diversidad de aprendizaje del individuo, lo que significa que el currículo debe diseñarse para acomodar a todo tipo de estudiantes. UDL fundamenta su efectividad en la investigación sobre el funcionamiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje.

## 1.1. La organización de los sistemas de apoyo en Europa

### 1.1.1. Los sistemas de apoyo generales

Para Terceiro y Matías (2001) la convergencia informático-telemática es de enorme trascendencia, ya que facilita sobremanera el manejo, la creación y la transmisión de la información, así como la diversidad de usos y aplicaciones que se derivan de esta sinergia entre códigos de comunicación y la tecnología que posibilita su transmisión. Por ejemplo,

---

School Education sector in the Erasmus+Program in 2020, Project number 2020-1-PL01-KA226-SCH-095777), está coordinado a nivel internacional por Michal Zimniewicz y Martyna Dominiak-Swigon, y a nivel nacional en España por M.ª Azucena Penas Ibáñez. Se desarrolla entre el 01/03/2021 y el 30/00/2023 y cuenta con 31 investigadores participantes.

Internet permite el uso de recursos telemáticos de enseñanza y aprendizaje tales como el correo electrónico[2], la videoconferencia, el chat, el foro de discusión, la *www*, el blog de notas, los cuestionarios activos, las encuestas, los talleres, las tareas, los MOOC o *Massive Open Online Courses*, etc.

Cuando una universidad (o cualquier centro educativo) organiza estos recursos y los distribuye a través de redes de ordenadores se genera un campus virtual, también llamado aula digital o plataforma de aprendizaje, en inglés *Virtual Learning Environment* o *Learning Management System*. Por lo tanto, se crea un espacio educativo de formación que se desarrolla a través de redes digitales. Se trata, en definitiva, de una metáfora de la enseñanza electrónica en donde el ambiente de aprendizaje se establece por medio de las tecnologías de la información. Así, se cuenta con foros de discusión de clases, tutorías *online*, correo electrónico enlazado a clases, chat, autoevaluación, edición y publicación de contenidos de las asignaturas, etc., en plataformas como Moodle o Sigma. En los testimonios de sus usuarios, Internet aparece como un nuevo instrumento pedagógico a disposición de los profesores, que puede servir para luchar contra el fracaso escolar. Más aún, Internet se ha convertido en una pieza maestra de la modernización del sistema de enseñanza (Penas, 2018).

Según Cassany (2012, p. 253), se distinguen varias modalidades de utilización de estas plataformas en progresión ascendente de interacción:

> *Transmisiva*. El docente cuelga documentos (lecturas, tareas, bibliografía) y envía avisos que los alumnos reciben como si fueran fotocopias.
>
> *Interactiva*. El docente prepara actividades interactivas (cuestionarios, test, foros) y tareas que el aprendiz responde; la entrega y la corrección de los trabajos se hace en línea.
>
> *Cooperativa*. El docente organiza dinámicas de trabajo en equipo, con wikis, chats y foros, e incorpora a la plataforma vínculos con recursos externos, de manera que los aprendices colaboran entre sí y navegan por toda la red.

[2] Precisamente, el correo electrónico o *e-mail* (mensajería) fue el responsable en los años 70 del auge y desarrollo de Internet.

En el marco *e-learning*, y de manera muy gráficamente virtual, O'Donnell (2000, p. 152) imagina que el profesor va a pasar a ser "un punto de contacto con el mundo más allá del campus. [...] El profesor se convierte en una suerte de icono de *software*: pulse en el profesor y déjese llevar por el mundo que él conoce". En un sentido más prosaico, los documentalistas inician a los alumnos interesados en la utilización de Internet, les enseñan progresivamente cómo utilizar los programas de navegación y de mensajería, en función de los objetivos del momento: conectarse a partir de una dirección, buscar servidores que puedan proporcionar información sobre un tema determinado, memorizar una dirección creando una señal o *bookmark*, conectarse a un servidor utilizando repertorios ya creados, indagar en bases de datos, etc. Esas actividades pretenden sensibilizar a los alumnos para que descifren una información cada vez más digitalizada, especializada y repartida. En este marco, el docente aspira a convertirse en animador de la inteligencia colectiva de sus grupos de alumnos más que en un dispensador directo de conocimientos.

Se dice que el futuro de la enseñanza pasa por el uso complementario y limitado de *joystick*, un ejemplo claro de gamificación, que es como se denomina la expansión de los videojuegos más allá del entretenimiento. La integración de los videojuegos en la educación es tendencia en todos los niveles académicos. Según Á. L. Sucasas (2015):

> Los videojuegos educativos llegan mucho más allá de las aulas. Museos como el Thyssen apuestan fuerte por ellos en su vertiente educativa, con colaboraciones con Nintendo y su portátil táctil con *Art Academy* o por su ambicioso proyecto con las consolas PlayStation de Sony, el videojuego *Nubla*. Y en el campo de la educación social, instituciones como el I Centro de Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos monta concursos de videojuegos para darle la vuelta de tuerca a sus campañas de prevención del VIH.
>
> A este último campo pertenece *High School Mistery*, un juego desarrollado por la empresa española Evil Mind Entertaiment para la ONG Save the Children con la colaboración de la Oficina de Derechos Humanos del Gobierno de España. "La finalidad era mostrar a los niños sus derechos como un juego, pero en el que fueran aprendiendo los problemas que pueden tener y a quién deben acudir", explica Raquel López, socia fundadora de Evil Mind. Violencia doméstica, ciberacoso o *bullying* son

algunas de las lacras a las que pueden enfrentarse los niños que jueguen a esta obra, disponible gratuitamente en la página de la ONG.

Además de la evolución tecnológica, en el presente se está produciendo un debate que hunde sus raíces en los problemas de la educación actual y en las tecnologías como elemento habilitador, abierto a que para afrontar los desafíos del siglo XXI se ha de evolucionar en prácticas pedagógicas del tipo *e-learning* como: aprendizaje mediante la exploración, aprendizaje mediante el juego, aprendizaje autorregulado, aprendizaje personalizado, microaprendizaje o de temario restringido y colaboración *peer-to-peer* (igual a igual), con el fin de obtener resultados que permitan pasar del consumo de conocimiento a la creación de conocimiento, así como lograr una optimización del tiempo de contacto con el profesor, un aprendizaje adaptativo personalizado, una pedagogía basada en la evidencia, una deconstrucción del proceso educativo, y una diversificación de las certificaciones del aprendizaje recibido (Penas, 2018).

Para Cassany (2012, p. 249), "en la red aprendemos 7/24 (24 horas al día 7 días por semana), 360º (en circunferencia completa) o en 3D (tres dimensiones), según la metáfora escogida". Lo ilustra con sitios educativos como:

- *Aprendizaje ubicuo*. Accesible en bit.ly/3Wcm62x
- *Edupunk*. Accesible en bit.ly/3IVjlzx
- *Educación expandida*. Accesible en bit.ly/3CVyAop

Con el término *e-learning* se hace referencia al aprendizaje en la red, a la educación a distancia basada en las distintas tecnologías de los nuevos medios, tales como LMS (*Learning Management Systems*), videojuegos completos o *serious games*, *webinars*, emisiones de clases en directo a través de Internet o vídeos de clases que se emiten en diferido. En este escenario resulta relevante el EPA (*Personal Learning Environment*), que presenta las siguientes características en contraste con el EVA (plataforma de aprendizaje), según Cassany (2012, p. 266):

- Se centra en cada usuario y, de hecho, surge de manera natural y espontánea según los intereses del sujeto; por el contrario, el EVA lo imponen las autoridades académicas y es uniforme y restrictivo.
- Es dinámico y flexible, a diferencia de la plataforma de aprendizaje, que es estática y cerrada; la carpeta de favoritos y los amigos de una red

social cambian con el día a día, mientras que las plataformas de aprendizaje duran varios años e incluso en algunos casos se “mutilan” o se limitan sus prestaciones para poderse controlar con más facilidad.

- Borra la frontera entre el aula y la calle o entre el aprendizaje formal y el informal; cualquiera puede elaborar su EPA si tiene ganas de aprender.
- Se vincula con la autonomía del aprendiz, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, a diferencia de los EVA, que están más encorsetados.

Han cobrado especial importancia los MOOC o cursos en línea masivos y abiertos, relacionados con el concepto *Open Education*. Se trata de un nuevo tipo de formación no reglada proporcionada a través de Internet cuyas principales características son la gratuidad de los cursos y su difusión a través de plataformas tecnológicas que permiten el acceso concurrente de miles de usuarios. Para Fundación Telefónica (2015, p. 42):

> El concepto de los MOOC se inscribe en el ámbito de los modelos abiertos […], concretamente bajo el paradigma OpenCourseWare (OCW). La puesta en marcha en 2001 del MIT OpenCourseWare (MITOCW) [accesible en bit.ly/3QSF25m] por parte del Massachusetts Institute of Technology (MIT) marca el comienzo de una tendencia general de apertura de contenido educativo a través de Internet. La idea, que fue toda una innovación, la presentó el presidente del MIT, Charles M. Vest, con las siguientes palabras: “OpenCourseWare combina dos cosas: la tradicional apertura, compromiso e influencia democratizadora de la educación americana y la posibilidad que ofrece la Web para poner una vasta cantidad de información disponible de forma inmediata”. Con esta iniciativa el MIT pretendía hacer disponible casi la totalidad de los contenidos de los cursos de la institución de forma gratuita y abierta a través de Internet en un período de diez años.
>
> En el año 2002 el MIT publicó la primera prueba de concepto, una página Web que tenía 50 cursos. En abril de 2011 el MIT celebró los diez años de la iniciativa con más de 2.000 cursos, la incorporación de 33 disciplinas académicas y más de 100 millones de alumnos.

Según Fundación Telefónica (2015, p. 43), a los MOOC se les considera un nuevo modelo de enseñanza porque:

- Tienen estructura de curso, ya que cuentan con unos objetivos e hitos dentro de un conjunto de áreas de aprendizaje o temas concretos.
- Están disponibles en línea, ya que se desarrollan en entornos virtuales y permiten la conexión en lugares remotos a través de Internet.

- Su alcance es masivo, ya que las plataformas tecnológicas mediante las que son impartidos permiten el acceso a un gran número de alumnos.
- Su contenido es abierto, dando acceso a su seguimiento a cualquier persona.

Hay dos tipos de MOOCS, los CMOOC o conectivistas, es decir, aquellos donde "el alumno a través de su participación y generación de contenido es a la vez parte del aprendizaje del resto de alumnos" y los XMOOC o no conectivistas, esto es, aquellos donde "el desarrollo del curso es más parecido a un curso tradicional y la interacción con el resto queda en un segundo plano; en ellos el alumno recibe una cantidad significativa de información estructurada y secuencial, y es posteriormente evaluado" (Fundación Telefónica, p. 43). El objetivo que persiguen los XMOOC es: "Transmitir de manera masiva y estructurada contenidos educativos. Llegar a nuevos segmentos geográficos y sociales. Experimentar nuevos formatos o temáticas fuera del entorno universitario tradicional. Permitir el acceso gratuito a contenidos de calidad" y su método es el "instructivista, enfocado a la transmisión de conocimientos desde el profesor al alumno"; el objetivo que persiguen los CMOOC es "favorecer la conexión y la colaboración entre los participantes del curso. Establecer parámetros para colaboraciones futuras para el desarrollo del propio curso (el curso no tiene estructura definida). Destinado a sectores de estudiantes 'nicho' [o sea, que comparten características similares]" y su método es el "conectivismo, el proceso de aprendizaje se obtiene del proceso interactivo y colaborativo de los alumnos, sus pares y el instructor" (Fundación Telefónica, p. 44).

Cabe preguntarse por cuáles serán los escenarios de los MOOCS en el futuro. Fundación Telefónica (2015, p. 83) ya avanzó para los entornos editorial, universitario y administrativo, una redistribución de roles de cada entidad hacia nuevas entidades que aparecen con ellos:

Al aparecer nuevas entidades es de esperar una redefinición de los roles dentro de la estructura. En algunos casos, las entidades nuevas adoptarán algunos de los roles de las entidades tradicionales, realizando ambas la misma actividad (quizás con pequeñas diferencias) o desapareciendo dicha actividad de la entidad tradicional si realmente la nueva entidad aporta una forma mucho más eficiente de llevarla a cabo. En otros casos, pueden llegar a aparecer nuevas actividades que antes no eran posibles, por ejemplo, en el caso de la educación, las nuevas tecnologías permiten la creación de temarios personalizados para cada alumno.

### 1.1.2. Los sistemas de apoyo inclusivos

Los sistemas educativos europeos, teniendo en cuenta que la segregación de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades está asociada con oportunidades de aprendizaje fallidas, han pasado de una educación basada en la segregación a un sistema educativo inclusivo. Los datos más recientes recopilados y analizados por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022) muestran que los países europeos están siguiendo el enfoque de doble vía para la educación inclusiva propuesto por el Banco Mundial (World Bank, 2020), que implica dos principios básicos: 1) Los sistemas educativos deben garantizar que los programas de educación general estén diseñados para todos los estudiantes. 2) Los sistemas educativos deben desarrollar un apoyo diferenciado para abordar las necesidades específicas de los alumnos con discapacidades.

Este enfoque de doble vía está en consonancia con los modelos de sistemas de apoyo de varios niveles (MTSS), donde no se pregunta por "cuál es el problema de un estudiante" sino "cuáles son las habilidades de ese estudiante y cómo podemos nosotros, los educadores, apoyar su aprendizaje" (Sailor *et al.*, 2018).

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivos y alcance de la propuesta de aplicación

– Las directrices que se plantean son producto del proyecto SUCCESS, y su existencia se debe a las necesidades evidenciadas durante la pandemia de COVID-19. De hecho, es ampliamente

reconocido que la transferencia del proceso educativo a las plataformas en línea fue problemática para todos los estudiantes, pero particularmente para aquellos con necesidades educativas especiales y discapacidades, debido a: 1. Las barreras para interactuar con la tecnología. 2. El acceso reducido a apoyos educativos e intervenciones de aprendizaje individualizadas. 3. La pérdida de conexiones sociales (Sharma, 2020).

–Las pautas pretenden proporcionar un conjunto de instrucciones y sugerencias para aumentar la calidad de la educación en línea a los estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, reconociendo que en una situación de confinamiento es la mejor opción disponible.

–Un aspecto importante (objeto de atención en muchos informes y documentos internacionales, abordado por medidas políticas en muchos países) es el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para seguir la educación en línea (por ejemplo, computadoras portátiles, tabletas, conexión a Internet). Las líneas de actuación de la propuesta de aplicación no abordan este tema y asumen la existencia de las condiciones básicas para la educación en línea.

–Nuestro enfoque se centra en la planificación didáctica y en la creación de recursos para un proceso de educación en línea inclusivo, asumiendo la existencia de las condiciones básicas mencionadas anteriormente, que implica tanto a profesores, como a padres y cuidadores en la provisión de educación a distancia.

–Las directrices se estructuran en dos partes, considerando el enfoque de doble vía (Banco Mundial) y los sistemas de apoyo de múltiples niveles (MTSS): primero, se proporcionan guías para implementar prácticas educativas en el aula virtual inclusiva, siguiendo el marco metodológico del Diseño Universal para el Aprendizaje; y, segundo, se presentan orientaciones para entregar apoyos individualizados en un entorno en línea.

# 3. METODOLOGÍA

## 3.1. Diseño Universal (UD)

El concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) se inspiró en el movimiento de diseño universal en arquitectura y desarrollo de productos, formulado originalmente por Ronald L. Mace en la Universidad Estatal de Carolina del Norte. Según el Centro para el Diseño Universal (CUD), el UD es "el diseño de productos y entornos para que sean utilizables por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado" (Connell *et al.*, 1997).

Para aplicar el UD a las actividades de enseñanza y aprendizaje, esta definición básica ha de entenderse como "el diseño de productos y entornos de enseñanza y aprendizaje para que sean utilizables por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado".

Los desarrolladores de productos, arquitectos e ingenieros de CUD establecieron siete principios de UD en el diseño de cualquier producto o entorno (Connell *et al.*, 1997, cit. en Cuervo, 2007):

- Uso equitativo: el diseño es útil y comerciable para personas con diversas habilidades.
- Flexibilidad en el uso: el diseño se adapta a una amplia gama de preferencias y habilidades individuales.
- Uso simple e intuitivo: el uso del diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia.
- Información perceptible: el diseño comunica la información necesaria de manera efectiva al usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las habilidades sensoriales del usuario.
- Tolerancia al error: el diseño minimiza los peligros y las consecuencias adversas de acciones accidentales o no intencionadas.
- Bajo esfuerzo físico: el diseño se puede utilizar de manera eficiente y cómoda, y con un mínimo de dificultad.
- Tamaño y espacio para el enfoque y el uso: se proporciona el tamaño y el espacio adecuados para el enfoque, el alcance, la manipulación y el uso, independientemente del tamaño corporal, la postura o la movilidad del usuario.

### 3.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL)

Como ya se ha mencionado en el apartado 3.1., los principios del Diseño Universal se pueden aplicar a muchos entornos, recursos y servicios, incluidos los entornos de aprendizaje, los recursos y los métodos de instrucción.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) se logra mediante materiales curriculares flexibles y actividades que brindan alternativas para los estudiantes con diferentes habilidades. Estas alternativas están integradas en el diseño instruccional y los sistemas operativos basados en las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para diseñar entornos de aprendizaje, con distintas opciones para los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, promoviendo estilos y ritmos de aprendizaje diversos, con una variedad de formas posibles de presentar contenidos e interactuar con los estudiantes.

El Centro UDL, que forma parte del sitio web de CAST, proporciona varios recursos muy útiles para los docentes, incluidas las pautas para aplicar los principios. También suministra algunas herramientas prácticas para construir planes de lecciones (*Lesson Builder*) y crear libros interactivos (*Book Builder*). Sus contenidos están accesibles en bit.ly/3CTXUes

El marco UDL parte de una amplia base de investigación sobre cómo aprende el cerebro (cómo se refleja en las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas) y de una base igualmente amplia de investigación educativa en los componentes centrales de la enseñanza efectiva (cómo se refleja en técnicas óptimas para desarrollar el compromiso, el conocimiento y las habilidades) (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

# 4. RESULTADOS DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

## 4.1. Participación, representación, acción y expresión

Los principios de UDL se proponen, como resultado, que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por personas con diversas características, incluidas amplias diferencias en las habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender inglés, asistir, organizar, participar y recordar, en torno a tres metas vinculadas con redes que se ubican en tres zonas diferentes del cerebro: 1) Proporcionar múltiples medios de participación correspondientes a las redes afectivas del PORQUÉ del aprendizaje, *The WHY of Learning*. 2) Proporcionar múltiples medios de representación referentes a las redes de reconocimiento del QUÉ del aprendizaje, *The WHAT of Learning*. 3) Proporcionar múltiples medios de acción y expresión[3] relacionados con las redes estratégicas del CÓMO del aprendizaje, *The HOW of Learning* (CAST, 2018).

## 4.2. Planificación de una lección UDL en línea

La planificación de una lección, utilizando el marco UDL, es un proceso que requiere de una definición clara de cuatro componentes fundamentales: objetivos, evaluaciones, métodos y materiales (Meyer *et al*., 2014). El ciclo UDL de planificación instruccional basado en Rao y Meo (2016) consta de seis fases que giran en torno a un círculo: a) comenzar el proceso de planificación de la lección desarrollando el estándar académico que se está abordando; b) paso 1: desarrollar declaraciones claras de objetivos; c) paso 2: desarrollar evaluaciones en relación con los objetivos; d) pasos 3 y 4: desarrollar métodos y materiales flexibles, utilizando las directrices de UDL; e) enseñar la lección diseñada teniendo en cuenta UDL; f) reflexionar sobre lo que funcionó y lo que se puede cambiar para reducir las barreras y aumentar el acceso.

[3] Las competencias de Moodle permiten a los educadores crear resultados de aprendizaje transparentes para los estudiantes. Por ejemplo, crear grupos de alumnos, establecer tareas, fomentar la colaboración a través de la revisión por pares con *workshops*, permitir a los estudiantes crear planes y documentos de proyectos colaborativos a través de Wiki (Penas, 2018; Soto, Penas e Ivanova, 2023).

## 5. DISCUSIÓN. SOPORTES ADICIONALES E INTENSIVOS EN ENTORNOS *ONLINE*

### 5.1. PLANES DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADOS

A pesar de la alta calidad de muchas ofertas universales en los centros educativos, muchos estudiantes, debido a una discapacidad u otras condiciones, requieren apoyos adicionales, a menudo traducidos al formato de un Plan de Educación Individualizado (IEP). Los IEP tienen varias designaciones alternativas en diferentes países, y siguen diferentes procedimientos, pero, en general, se trata de un documento que determina, para un estudiante específico, las adaptaciones necesarias para sus necesidades y características académicas y sociales.

Aunque hay un reconocimiento general de que la educación en línea ha afectado al proceso educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, existe una información limitada sobre los aspectos específicos en los que el desarrollo y la implementación del Plan de Educación Individualizado se han visto afectados.

Saetra (2021), en un estudio realizado en Finlandia, identificó los factores que se han de considerar para la enseñanza totalmente digital. Lo más importante es la necesidad de garantizar que los estudiantes con Plan de Educación Individualizado no solo aprendan a usar las herramientas digitales, sino que también aprendan cuándo usarlas y cómo poder trabajar con herramientas y recursos en su educación.

Un Plan de Educación Individualizado (IEP) puede considerarse una hoja de ruta que incluye tres dimensiones centrales: a) un punto de partida específico (el nivel actual de rendimiento del estudiante); b) un destino personal-objetivos medibles; c) un itinerario y un medio individualizados: apoyos y servicios necesarios (Sanches-Ferreira *et al*., 2013).

#### 5.1.1. Perfeccionar y ajustar las metas del Plan de Educación Individualizado (IEP)

La definición de los objetivos de intervención es un paso fundamental en la provisión de planes individualizados. De hecho, una visión clara y compartida de lo que se debe lograr es una forma importante de

garantizar la participación activa de todas las partes interesadas en un caso específico. La definición de un objetivo de intervención de buena calidad requiere una estrecha colaboración entre los profesionales y las familias. Esta colaboración promoverá la definición de metas que sean relevantes para el futuro del estudiante y para la familia, conectará la meta con las circunstancias específicas de la vida de la familia y presentará la meta en un formato SMART. Un objetivo SMART es específico; medible; alcanzable; basado en rutinas; ligado a una prioridad funcional (Jung, 2007).

Si se recurre a esta orientación, los objetivos del IEP en un entorno en línea, además de las áreas específicas relevantes para el desarrollo del estudiante, deberán centrarse en la promoción del uso independiente de las tecnologías, como la computadora o tableta, y las tecnologías necesarias. De ahí que se recomiende la utilización de plataformas de videoconferencia para desarrollar metas de intervención con la familia, considerando las características del estudiante y las rutinas de la familia, y explicando claramente la relevancia del objetivo, si no es inmediatamente evidente.

### 5.1.2. Analizar las habilidades funcionales de referencia

En muchos casos, la información y los datos sobre el comportamiento del estudiante antes del confinamiento deben reconsiderarse, porque el alumno y la familia no siguen las mismas rutinas y las personas con las que el estudiante interactúa también son diferentes. La información previa, por lo tanto, ya no es útil para la definición de una línea de base y debe complementarse con el estado en situación de confinamiento. Esto podría requerir el desarrollo de un análisis funcional del comportamiento.

Dado que la presencia de profesores y otros profesionales en la casa del alumno no es posible bajo confinamiento, la comunicación cercana y clara entre familia y profesionales es la mejor opción para entender el comportamiento del estudiante (Stenhoff *et al.*, 2020). Por ello, se recomienda utilizar plataformas de videoconferencia para comunicarse con la familia, involucrarla en el proceso, explicar qué datos deben recopilarse y analizar en colaboración las observaciones de las familias. Un

Sistema de Gestión del Aprendizaje también podría ser útil para depositar instrumentos y otros recursos, promoviendo la colaboración estructurada con la familia.

5.1.3. Identificar oportunidades de aprendizaje naturales

En una situación de confinamiento, cuando padres y cuidadores deben equilibrar sus deberes profesionales con las tareas familiares, apoyar el aprendizaje en línea de los estudiantes puede ser un desafío para muchos. Por eso, es importante que el equipo del IEP y la familia revisen las rutinas de las familias para comprender en cuál de ellas se puede integrar la instrucción, proporcionando breves momentos de enseñanza durante el día y la semana, con vistas a entender su disponibilidad de trabajar con el estudiante y las rutinas donde ese trabajo pueda llevarse a cabo. Es importante que la familia no vea esta tarea como un requisito adicional en su horario diario, sino para aprovechar sus rutinas diarias.

5.1.4. Seleccionar estrategias empíricas para facilitar el aprendizaje

En línea con lo descrito en el apartado 5.1.3., es importante identificar qué estrategias educativas ya utilizan las familias, aunque, probablemente, recurran a ellas de forma intuitiva y no intencionada. De esta manera, las estrategias que hayan de implementarse pueden alinearse con las prácticas ya empleadas. Es papel del docente definir estrategias adicionales y presentarlas a la familia de una manera clara, usando términos coloquiales.

5.1.5. Garantizar la fidelidad de la instrucción

Se plantea la necesidad de presentar la instrucción de la manera en que fue diseñada por el equipo. Jung *et al*. (2008) recomiendan cuatro estrategias: a) proporcionar una lista de verificación que identifique las características críticas de la estrategia; b) facilitar ejemplos concretos de cómo se aborda el objetivo utilizando la estrategia; c) modelar el uso de la estrategia seleccionada; d) observar a otros miembros del equipo que utilizan la estrategia seleccionada y suministrar retroalimentación. Las grabaciones de vídeo de la instrucción pueden ser utilizadas por la familia y el equipo del IEP para ajustar la implementación de la estrategia.

Se puede utilizar una plataforma de gestión del aprendizaje para promover la colaboración entre la familia y los profesionales.

#### 5.1.6. Diseñar un sistema de recopilación y análisis de datos

Una parte fundamental de la planificación del IEP es la recopilación de datos porque es fundamental para comprender el desarrollo del estudiante y ajustar el IEP. Sin embargo, es una tarea que debe planificarse cuidadosamente para garantizar: a) que los datos recopilados sean válidos, es decir, que midan el objetivo para el que fueron diseñados; b) que sea aplicable, es decir, que la familia recopile consistentemente los datos previstos de la manera diseñada. Consecuentemente, se ha de (co)construir el sistema adecuado de recopilación de datos sobre el proceso educativo.

#### 5.1.7. Evaluar el plan

En periodos de incertidumbre, como sucede durante un confinamiento, cuando las familias y los centros educativos se están ajustando a nuevas rutinas y prácticas, existe una mayor necesidad de evaluar periódicamente el IEP, para comprender si las metas que se han diseñado mantienen su relevancia o si han surgido otras prioridades. Las reuniones de equipo son fundamentales en este punto, y todos los participantes deben reunirse periódicamente. Por consiguiente, se han de organizar reuniones entre el equipo del IEP y la familia, con vistas a evaluar el plan, sobre la base de los datos recogidos, y reflexionar sobre la pertinencia de las metas definidas.

### 5.2. Capacitar a los padres y cuidadores para que brinden apoyo educativo

Con la transición al aprendizaje a distancia en línea, es importante desarrollar procedimientos de apoyo a los cuidadores en relación con el equipo docente y el estudiante con necesidades especiales. El enfoque de las actividades consiste en darles la posibilidad de estar preparados para participar, tanto como puedan o quieran, en las actividades de instrucción. Stenhoff *et al*. (2020) presentan pautas para capacitar a los cuidadores con vistas a brindar apoyo educativo a los estudiantes con

trastornos del espectro autista. Sin embargo, el modelo general que subyace a las pautas resulta útil para cualquier situación en que la ayuda de los cuidadores sea inevitable. Los autores consideran que el apoyo al cuidador incluye: a) proporcionar instrucciones; b) impartir sesiones de capacitación únicas; c) llevar a cabo una formación continua. Estos tres tipos de apoyo pueden coexistir, de acuerdo con la tarea de instrucción específica en cuestión. También recomiendan que los profesores desarrollen un paquete de capacitación, dirigido a los docentes, que aborde cuatro componentes:

1. Describir las habilidades que los cuidadores van a enseñar a sus hijos.
2. Modelar las habilidades a los cuidadores, suministrando instrucciones detalladas sobre los componentes de apoyo críticos que el cuidador usará durante las sesiones de instrucción. Las instrucciones se pueden presentar vocalmente o con texto incrustado en el vídeo.
3. Dar a los cuidadores la oportunidad de practicar las habilidades.
4. Proporcionar retroalimentación correctiva sobre el desempeño de los cuidadores. La retroalimentación se puede prestar durante la práctica, interrumpiendo el comportamiento de enseñanza incorrecto, o después de la práctica.

## 6. CONCLUSIONES

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha venido para quedarse, con un empuje decidido a partir de finales del siglo XX. La aparición y la inmediata extensión de Internet ha cambiado la forma de transmitir y compartir información y, de modo irreversible, la enseñanza de contenidos y habilidades en el alumnado, con beneficios muy notables en estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades. El entorno digital no solo ha revolucionado las estrategias y las prácticas didácticas, sino que también ha exigido una rápida adaptación de todos los agentes y soportes implicados en la enseñanza.

El profesorado en tiempos de pandemia y confinamiento ha tenido que aprender a manejar bajo condiciones de presión temporal, en no pocas

ocasiones, las distintas prestaciones tecnológicas que se iban presentando en el día a día, referentes a las plataformas digitales y los nuevos formatos audiovisuales. En este aprendizaje sobre la marcha, antes de generar los modelos didácticos digitales propiamente dichos, han tenido que adaptar sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza a las nuevas herramientas conforme estas iban emergiendo (Soto, Penas e Ivanova, 2023).

Los tres actores protagonistas de la escena didáctica (los profesores, los estudiantes y los padres o cuidadores, además de la organización del propio proceso de enseñanza-aprendizaje) se han visto directamente condicionados por las nuevas tecnologías, puestas a prueba una vez más por las necesidades específicas y urgentes surgidas en la crisis sanitaria y social que provocó el COVID-19, y muy especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidades, objeto de investigación del proyecto SUCCESS, donde los modelos didácticos basados en herramientas digitales se contemplan desde la óptica de una adaptación a las graves e imperiosas circunstancias sobrevenidas.

## 7. REFERENCIAS


Burghstaler, S. (2012). *Universal Design in Postsecondary Education: Process, Principles, and Applications*. University of Washington. https://bit.ly/3HEgmKT

Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

CAST (2014). *Transforming Education through Universal Design for Learning*. Wakefield, MA. https://bit.ly/3jWzLxx

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2.* Wakefield, MA. https://bit.ly/3YMZZkG

Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mulick, A., Ostroff, E. y Vanderheiden, G. (1997). *Principles of Universal Design. Version 2.0*. North Carolina State University Press.

Crow, K. L. (2007). Universal Design Principles: An Overview. *2007 Annual Proceedings* (pp. 99-102). Nova Southeastern University Press. Volume 2. https://bit.ly/40cuyBO

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. https://bit.ly/3Y3e9xZ

Fundación Telefónica (2015). *Los MOOC en la educación del futuro: la digitalización de la formación*. Ariel. https://bit.ly/3kPhqma

Jung, L. A. (2007). Writing SMART Objectives and Strategies That Fit the ROUTINE. *TEACHING Exceptional Children*, *39*(4), 54-58. https://doi.org/10.1177/004005990703900406

Jung, L. A., Gomez, C., Baird, S. M. y Keramidas, C. L. G. (2008). Designing Intervention Plans. *TEACHING Exceptional Children*, *41*(1), 26-33. https://doi.org/10.1177/004005990804100103

Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Montanari, M., Santos, M. A., Third, A., Pellegrini, C., Prasauskiene, A., Lariccia, S., Grammatikou, M. y Pantazatos, D. (2021). *Digital Learning for Students with Disabilities in Primary School: From the Management of the Pandemic Emergency Situation towards a New Normality* (pp. 5429-5435). INTED2021 Proceedings, 15th International Technology, Education and Development Conference. https://doi.org/10.21125/inted.2021.1104

National Center on Universal Design for Learning (2012). *UDL Guidelines-Version 2.0*. Wakefield, MA.

O'Donnell, J. (2000). *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Paidós.

OECD (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. OECD Publishing. https://bit.ly/3wV3TMN

Penas Ibáñez, M.ª A. (2018). *El cibertexto y el ciberlenguaje*. Síntesis.

Rao, K. y Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *Sage Open*, *6*(4), 1-12.

Roberts, K., Park, H., Brown, S. y Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *24*(1), 5-15.

Rodrigo Mendes Institute (2020). *Protocols on Inclusive Education during the COVID-19 Pandemic: An Overview of 23 Countries and International Organizations*. https://bit.ly/4093mE8

Rose, D. y Strangman, N. (2007). Universal Design for Learning: Meeting the Challenge of Individual Learning Differences through a Neurocognitive Perspective. *Universal Access in the Information Society*, *5*, 381-391. https://doi.org/10.1007/s10209-006-0062-8

Rose, D., Meyer, A., Strangman, N. y Rappolt, G. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). https://bit.ly/3DotNMe

Saetra, L. (2021). *Individualized Education Plans during the Covid-19 School Lockdown in Norway. A Quantitative Study on Teachers' Self-Reported Success of Online Teaching*. University of Oslo. https://bit.ly/3DoXwoy

Sailor, W., McCart, A. B. y Choi, J. H. (2018). Reconceptualizing Inclusive Education Through Multi-Tiered System of Support. *Inclusion*, *6*(1), 3-18. https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.1.3

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. y Silveira-Maia, M. (2013). How Individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an Analysis of the Contents and Quality of the IEPs Goals. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(4), 507-520. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435

Sharma, N. (2020). *Mayo Clinic COVID-□□: Expert Insights and Strategies Online CME. Safely Robooting the Outpatient Practice*. Mayo Foundation for Medical Education and Research. https://bit.ly/3Il9IJI

Soto Aranda, B., Penas Ibáñez, M.ª A. e Ivanova, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Síntesis.

Sucasas, Á. L. (2015). *El futuro de la enseñanza es el "joystick"*. Fundaciò Factor Humá. https://bit.ly/3Wk6zN

Stenhoff, D. M., Pennington, R. C. y Tapp, M. C. (2020). Distance Education Support for Students with Autism Spectrum Disorder and Complex Needs During COVID-19 and School Closures. *Rural Special Education Quarterly*, *39*(4), 211-219. https://doi.org/10.1177/8756870520959658

Terceiro, J. y Matías, G. (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Taurus Digital.

Uldry, M. y Leenknecht, A. S. (2021). Impact of COVID-19 on Persons with Disabilities. En *EUROPEAN HUMAN RIGHTS REPORT* (Issue 5). https://bit.ly/3DnZVQi

World Bank (2020). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. https://doi.org/10.1596/34237

# MAPA DE SINÓNIMOS EN *VISUAL THESAURUS* A PROPÓSITO DE *PAELLA*. UN MARCO INNOVADOR DE APRENDIZAJE DE LENGUAS[4]

MARÍA AZUCENA PENAS IBÁÑEZ
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de sinonimia es hablar de una relación onomasiológica –del significado al significante, o sea, del contenido a la expresión– entre dos o más palabras. Se trata de una relación semántica, por lo que se puede definir la sinonimia como la relación entre distintas expresiones asociadas a un contenido parecido o igual (García Hernández, 1997). Desde este punto de vista cobra pleno sentido la afirmación de Cicerón: *plura verba idem significant* o "varias palabras que significan lo mismo". Si Cicerón utiliza la sinonimia para redundar en los rasgos compartidos por los sinónimos, Quintiliano, por el contrario, la usa para realizar elecciones de carácter diferencial, con el objetivo de destacar aquellas características o connotaciones en las que no coinciden (Pérez Castro, 2001).

Las lenguas románicas heredan un gran número de expresiones sinonímicas del latín. Estos dobletes se transmitieron a otras lenguas de forma habitual en la Edad Media, así: en latín *saluus et sospes*, *saluus atque incolumis*, *saluus et seruatus*; en español *sano y salvo*. Traducir una palabra o una expresión por dos sinónimos es un proceso muy productivo en la historia de la traducción. La justificación de esta práctica se halla no tanto en la búsqueda de un efecto retórico, como en el afán de aclaración y precisión en el traslado del significado original.

[4] Esta investigación se ha realizado dentro del grupo de investigación *Semántica y Léxico* y del proyecto europeo *Erasmus+ 2020-[illegible]-PL0[illegible]-KA22[illegible]-SCH-0[illegible]*.

Los sinónimos débiles o clasemáticos, como *pierna/pata*; *cabello/pelo* se diferencian de los sinónimos fuertes o de campo semántico, como *comer*: *desayunar*, *almorzar*, *merendar*, *cenar*, en que en estos se observa una diferente gradación en el nivel de coincidencia, semejanza o divergencia entre las palabras. Hay lingüistas que consideran que solo los segundos –los sinónimos fuertes o de campo semántico– son sinónimos, o incluso, los hay tan restrictivos que únicamente tienen en cuenta los sinónimos absolutos, es decir, aquellos que son intercambiables en todo contexto, como en español: *alquilar/arrendar*.

Existen en todas las lenguas vocablos que designan objetos de la realidad física y que, por tanto, son términos objetivos; y vocablos que designan objetos de la realidad mental o psíquica y que, por consiguiente, son términos subjetivos (Escandell Vidal, 2007). Los actos de habla que representan ideas concretas entrañan una mayor facilidad a la hora de poder encontrar sus pares sinónimos, puesto que están sometidos a criterios de objetividad (*disparar*, *tirar*, *arrojar*, *lanzar*, *proyectar* + la *bala*); en cambio, los actos de habla que representan ideas abstractas entrañan una mayor dificultad a la hora de poder encontrar sus pares sinónimos, ya que están sometidos a criterios de subjetividad (el *discurrir*, el *cavilar*, el *excogitar* + de la *inteligencia*).

Para Gutiérrez Ordóñez (1996), al hablar de sinónimos quedan excluidos los hipónimos y los hiperónimos por reflejar únicamente una parte de la totalidad o la totalidad de una parte. Constituirían un caso débil de sinonimia. Por ejemplo, *las rosas me encantan; son unas flores preciosas*, pero **todas las flores me gustan; es decir, las rosas*. También quedan excluidos de la sinonimia dos signos lingüísticos que designen el mismo referente. Es el caso de *casa* y *morada*, que designan al mismo referente, pero desde diferentes perspectivas: el primero hace referencia a la estructura arquitectónica, al continente exterior, mientras que el segundo se refiere a la habitabilidad, al contenido interior.

En cambio, sí son sinónimas las voces que, teniendo el mismo significado, presentan diferencias de: tipo de norma (*prueba de Papanicolau/biopsia uterina*), lugar de uso (*pastelería/golmajería*), nivel social (*trabajar/currar*), expresión de estilo oral/escrito (*en sentido*

*propio/sensu strictu*), adscripción temporal (*bacinilla/orinal*), origen etimológico (*férreo/de hierro*), y préstamo extranjero (*fútbol/balompié*).

Lo verdaderamente importante es que las lenguas ponen a nuestra disposición mecanismos diversos para expresar una misma idea. Lo podemos hacer mediante una sola palabra que refleje perfectamente lo que tenemos en mente: *arrendar* o *alquilar*. Podemos también emplear otro vocablo menos preciso: *comer* por *merendar* "necesito comer algo por las tardes". O, incluso, con un significado ligeramente distinto, pero útil por resultar convergente para la comunicación que deseamos: *bebible* por *potable* "esta agua me parece perfectamente bebible", en el sentido de "apta para su consumo sin que presente ningún tipo de riesgo para la salud".

Existen, además, otros procedimientos para expresar la sinonimia y la equivalencia semántica (Penas Ibáñez, 2009, 2011 y 2015):

– las paráfrasis de tipo gramatical como:

  este establecimiento vende panes (activa).
  en este establecimiento se venden panes (pasiva refleja).
  en este establecimiento se vende panes (impersonal).

– las reformulaciones explicativas como:

  este chico lee mucho, "cantidad", o sea, es un lector empedernido, "cantidad + calidad".

– las perífrasis locucionales que recogen una sola idea como:

  irse por los cerros de Úbeda por desvariar, frente a *irse por los cerros de Madrid, *irse por los collados de Úbeda, *pasearse por los cerros de Úbeda.

Por consiguiente, la riqueza lingüística nos permite múltiples combinaciones para expresar un concepto, describir un objeto, denotar una cualidad, etc. De hecho, dos personas que intenten explicar el mismo ente no lo harán con las mismas palabras, pero, no por eso, dejarán de decir lo mismo. En efecto, la lengua dispone de muchos mecanismos que nos permiten expresar el mismo concepto. Cuando estos mecanismos

consisten en dos palabras de igual (sinonimia total) o parecido (sinonimia parcial) significado, resulta fácil identificarlas como sinónimas, como dos términos sinónimos léxicos.

Sin embargo, proponemos que puede considerarse un tipo de sinonimia distinto –como un caso de sinonimia sintagmática–, cuando esta relación de identidad o semejanza no se da entre palabras, sino:

- entre un vocablo y un sintagma equivalente (léxico-sintaxis).
- entre dos expresiones libres y/o idiomáticas (léxico).
- entre una oración activa y su correspondiente pasiva (sintaxis).

Independientemente de cuál sea nuestra postura respecto a este tema, ya que el concepto mismo de sinonimia y la disciplina que se ocupa de ella generan controversia, el campo de estudio de los sinónimos supone siempre un reto, al seguir dejándonos sus puertas abiertas a futuras investigaciones, puesto que a medida que cambia la lengua, vamos viendo cómo cambian también:

- los valores de las palabras: *hortera* (valor positivo > valor negativo).
- el incremento de acepciones especializadas: *red* por neologismo semántico adquiere el significado de "Internet".
- la equivalencia anterior de nuevos términos acuñados en la lengua: *muy bien* respecto de *mazo bien.*

### 1.1. Casos particulares de sinonimia

- Colocaciones léxicas dentro de un campo semántico.
  Campo semántico de *subir*: *levantar* las pesas, *elevar* el nivel de oxígeno, *alzar* la mano, *izar* la bandera, *erguir* el cuerpo, *encaramarse* al árbol, *aupar* al niño, *remangarse* los brazos, *erizarse* el cabello.

- Términos sinónimos y parasinónimos[5] léxicos dentro de un campo asociativo.

[5] Rodríguez-Piñero Alcalá (2003, p. 169) define la parasinonimia como la relación léxica de semejanza significativa entre unidades que mantienen una oposición

Campo asociativo de adjetivos *apreciativos meliorativos*: un zumo de fresas *excelente*, un anciano muy *pulcro* y *atildado*, un ingenio *peregrino*, un *bello* gesto de cortesía, fiesta ducal *fastuosa*, una ópera *sublime*, un vestido *lindo* y *gracioso*, un *hermoso* campo primaveral, un *soberbio* caballo hispanoárabe, un *bonito* ramillete de flores, un *precioso* reloj de brillantes.

– Solidaridades léxicas dentro de un campo sintáctico-semántico.

Campo sintáctico-semántico de examinar: *tantear* (examinar a ciegas la habitación con las manos), *reconocer* (examinar el médico al paciente), *meditar* (examinar el consejo de alguien), *inspeccionar* (examinar la policía los equipajes), *indagar* (examinar las intenciones de alguien), *cachear* (examinar a alguien por si lleva armas).

– Pseudosinonimia por hiperonimia.

Palabra comodín *cosa* para: *virtud* (*la humildad* es una *cosa*/*virtud* más bien rara), *pasión* (*la envidia* es una *cosa*/*pasión* lamentable), *don* (*la* buena *memoria* es *una/un cosa*/*don* admirable), *tarea* (*cuidar enfermos* es una *cosa*/*tarea* muy meritoria), *sustancia* (*el amianto* es una *cosa*/*sustancia* incombustible), *obsesión* (una sola *cosa*/*obsesión* ocupa su mente), *noticia* (comunicar una *cosa*/*noticia* estupenda), *dificultad* (una sola *cosa*/*dificultad* se opone a sus deseos), *razones* (todas las *cosas*/*razones* que dijo son convincentes), *proezas* (se jacta de hacer *cosas*/*proezas* heroicas).

---

equipolente no neutralizable y cuyas marcas diferenciales, de naturaleza paradigmática y sintagmática, resaltan su proximidad semántica. Un caso claro de parasinónimos es el de eficiente-eficaz, analizados por Trujillo (1976, p. 113) y Casas Gómez (1999, p. 161, nota 226).

–Falsa sinonimia por paronimia: *crespo* (*el negocio se ha puesto crespo[6] al final) y *encrespado* (el negocio se ha encrespado[7] al final).

–Sinonimia entre términos léxicos y perífrasis gramatical de grado elativo: discusión *interminable o muy larga*, película *hilarante o muy cómica*, negativa *rotunda o muy firme*, viento *gélido o muy frío*, cueva *lóbrega o muy oscura*, problema *arduo o muy difícil*, olor *fétido o muy repugnante*.

–Sinonimia entre términos léxicos y paráfrasis léxica: estilo *conciso o que utiliza pocas palabras*, lenguaje *hueco o que expresa ostentosa y afectadamente conceptos vanos o triviales*, tráfico *fluido o que se produce o se desarrolla de manera fácil y continua, sin interrupciones ni obstáculos*, discurso *muy barroco o que está excesivamente recargado de adornos*, persona *premiosa o que está falta de expedición o de agilidad, tarda, torpe para la acción o la expresión, que habla o escribe con mucha dificultad*, conversación *monótona o que carece de variedad*.

–Sinonimia por paráfrasis que deshace una unidad fraseológica coloquial:

(locución verbal) *poner a caer de un burro a alguien*, o sea, *insultarlo/reprenderlo con dureza/murmurar de alguien*.
(locución adjetiva) *claro, ra como el agua*, o sea, *evidente, patente*.
(locución adverbial) *por un tubo*, o sea, *en gran cantidad*.
(expresión hecha) *a la luna de Valencia*, o sea, *dejar/quedarse frustradas las esperanzas de lo que se deseaba o pretendía*.

–Sinonimia discursiva.

---

[6] Acepción 4 del adjetivo *crespo, pa* en el DLE: "adj. Irritado o alterado" y acepción 3 del verbo *encrespar*: "tr. Enfurecer, irritar y agitar a una persona o a un animal. U.t.c. prnl".

[7] Acepción 5 del verbo *encrespar* en el DLE: "prnl. Dicho de un asunto o de un negocio: Enredarse y dificultarse".

– Elección de la mejor de varias expresiones parafrásticas léxicas afines:

—Quiero… No lo sé, pero… *Creo que quiero pasar el resto de mi vida con ella* (*La vida secreta de las palabras*, de Isabel Coixet).

—Quiero… No lo sé, pero… *Querría pasar con ella la otra vida que me queda por vivir*.

—Quiero… No lo sé, pero… *Me gustaría vivir lo que me queda de vida con ella*.

—Quiero… No lo sé, pero… *Deseo que transcurran mis días gozando de su compañía para siempre*.

—Quiero… No lo sé, pero… *Quiero vivir con ella y no abandonarla jamás*.

## 2. OBJETIVOS

Dado que el interés por las relaciones semánticas entre palabras (la hiponimia y la hiperonimia; la holonimia y la meronimia; la sinonimia y la antonimia; la homonimia y la polisemia, los desplazamientos semánticos y sus causas; la selección léxica sintagmática, las colocaciones, etc.), tanto paradigmáticas como sintagmáticas, por parte de la comunidad científica a lo largo de la historia, es básico en la semántica léxica, nuestro objetivo aquí es abordarlas desde un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de lenguas (español-inglés), tomando como eje vertebrador la sinonimia y las expresiones afines en el marco de las relaciones neuronales (López García, 2007), que siguen los mapas mentales como el *Visual Thesaurus*.

Por otra parte, nos proponemos trabajar el léxico desde un aprendizaje cualitativo, poniendo el foco de atención en la precisión en el uso del léxico. El procedimiento que se va a seguir es deductivo a partir de unidades léxicas de sentido general (hiperonimia) hasta llegar a unidades léxicas más específicas (hiponimia) –que, en ocasiones, también pueden

implicar relaciones de parte-todo (meronimia)–, ya que se facilita el proceso de aprendizaje.

El campo léxico-semántico que se ha seleccionado es el de la gastronomía; en concreto, la receta de paella, un plato típico español con amplia difusión entre los extranjeros, con el fin de realizar un abordaje a la sinonimia y las expresiones afines en el aprendizaje de lenguas: español e inglés. Se parte de dos textos, de dos recetas no provenientes de un libro de cocina, con el fin de que la propuesta esté anclada en la lengua en uso, desde un enfoque discursivo y pragmático, dado que, como en el caso anterior, se facilita el proceso de aprendizaje.

## 3. METODOLOGÍA

Aunque el estructuralismo ya trabajó con campos semánticos y asociativos, lo hizo centrado en la palabra (Salvador Caja, 1985). Como afirma De Miguel Aparicio (2015, p. 178):

> Persiste en la investigación sobre el léxico una cuestión fundamental para el estructuralismo: el estudio de las relaciones semánticas de las palabras en el paradigma y en el sistema. Las relaciones paradigmáticas son el fundamento del concepto de campo léxico: cada uno de los miembros de un campo (por ej. *sofá*<ASIENTO) forma parte de una red asociativa con los demás miembros (por ej., *taburete*), con los que mantiene relaciones de implicación y de oposición en el léxico mental.

Optamos aquí por un cambio en la percepción del léxico, desde la concepción tradicional de palabras aisladas que se insertan dentro de los huecos de los patrones estructurales hacia una visión en la que el léxico es un sistema relacional complejo que dibuja mapas mentales. El cerebro humano almacena no solo palabras simples (*agua*) sino también unidades de mayor extensión, que se denominan bloques léxicos (*como agua de mayo*), que se recuerdan como una unidad, en vez de recordar cada palabra de forma aislada. En las estrategias lectoescritoras de comprensión y producción, la forma se recupera de la memoria como una unidad indivisible. Los bloques léxicos son claves para la fluidez expresiva porque permiten procesar el léxico de forma más rápida y eficiente.

Un lexicón mental es una red de ideas interconectadas y no una mera lista de palabras. El lexicón mental no solo incluye las unidades léxicas

(univerbales y pluriverbales), sino también información sobre todas las relaciones que existen entre ellas, sean horizontales (sinonimia, antonimia, polisemia) o verticales (hiperonimia, hiponimia). Un modelo del léxico que refleje las conexiones entre las unidades léxicas y sus combinaciones (fijas o libres) es más adecuado para dar cuenta de la memorización durante el aprendizaje. Se especula que un alumno tiene que encontrarse con una palabra o unidad léxica entre seis y diez veces para asegurar la retención. En una enseñanza pasiva, el número de encuentros necesarios es aún más alto.

La estrategia que busca las palabras más rentables para cada tipo y nivel de enseñanza a través del análisis de frecuencia de los corpus de la lengua es una estrategia válida. Como ha demostrado Nation (2006, pp. 13-15), las 1000 palabras más frecuentes en inglés permiten entender un 74 % de textos en esa lengua. De ahí que hayamos seleccionado cuatro ítems léxicos con un alto índice de frecuencia: *water*, *fire*, *throw* y *serve*. Trabajar con los mapas mentales de *Visual Thesaurus* permite ver las relaciones asociativas de las unidades léxicas y representarlas en el formato KWIC (*Keyword in Context*), consistente en mostrar la palabra buscada en el centro de la línea de texto que la contiene, así como observar y analizar su contexto lingüístico, si se quiere ulteriormente hacer una búsqueda en el CORPES XXI o en *Sketch Engine*.

Para la Lingüística del Texto, la sinonimia existe, sin lugar a dudas, como uno de los fenómenos de coherencia y cohesión textuales fundamentales. La sustitución léxica sinonímica, dice Bernárdez (1983), no existe en el nivel puramente léxico, pero sí en el textual. Desde el punto de vista de la semántica referencial, la sinonimia pasa a ser un mecanismo de designación extralingüístico, referencial. En la actualidad, gracias a diversos estudios específicos y, sobre todo, a las plataformas de formato electrónico en las que los *synsets* constituyen la evidencia de la gran cantidad y diversidad de sinónimos, se ha ido confirmando la existencia de la sinonimia. Respecto de la historia del tratamiento de la sinonimia y para la clarificación de su entidad lingüística, semántica, se propone y se hace un planteamiento de su existencia y variada tipología en Regueiro Rodríguez (2010).

Entre las relaciones léxico-semánticas es objeto de muy reciente consideración la meronimia o partonimia, esto es, la relación entre holónimos y merónimos. Regueiro Rodríguez (2018) lleva a cabo la caracterización de la meronimia como relación paradigmática de pertenencia e inclusión del lexema de "parte" respecto del de "todo" en una dimensión léxico-semántica integradora, en la medida en que incluye tanto la relación entre unidades léxicas como el uso discursivo, oracional, así como la caracterización de los elementos discursivos y gramaticales que expresan esta relación, entre ellos, los sustantivos relacionales de parte-todo o las construcciones partitivas.

En el campo de las relaciones léxicas, la meronimia ha contado con escasa atención por parte de la lexicología y menos aún de la semántica española; sin embargo, desde la revolución tecnológica que ha hecho posible la creación de programas y sistemas que intentan representar la complejidad del lenguaje natural en formato electrónico es creciente el interés por la relación de parte-todo.

Los estudios de la meronimia se refieren fundamentalmente al inglés, pero el análisis de la relación en el léxico español revela su incidencia en múltiples aspectos lingüísticos, como se percibe en la *Nueva Gramática* académica que la incorpora en el tratamiento de determinadas construcciones y unidades gramaticales. Los lemas de meronimia y holonimia se incluyen por primera vez en la 23.ª edición del diccionario académico; pero la relación parte-todo cuenta con otros precedentes lexicográficos y está presente en la definición meronímica.

## 4. MAPA DE SINÓNIMOS DE *PAELLA* Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Vamos a partir de dos textos[8] extraídos del libro *Un taller de escritura en la red* (Bordón *et al.*, 2004, pp. 62-63) para hacer la investigación: primero, en sustantivos y, después, en verbos, las dos categorías

[8] La disposición formal de los TEXTOS A y B ha sido modificada, ya que los originales no resaltan en color los ítems léxicos trabajados.

gramaticales con las que se van a trabajar los ítems léxicos seleccionados y que hemos resaltado en color.

> Los textos no proceden de un libro de cocina, sino que pretenden ser una explicación puramente teórica que pueda dar a un profano una idea sobre la preparación del plato; una explicación que podría insertarse, por ejemplo, en una guía para turistas despistados, o en las páginas de comentario gastronómico de un periódico u otros (2004, p. 62).

El texto A presenta una sintaxis más simple, con oraciones más cortas y asindéticas, mientras que el texto B desarrolla una sintaxis más elaborada, con oraciones más largas y mayor presencia de construcciones hipotácticas e incisos.

Texto A. Primero se echa aceite abundante en la paellera. Los trozos de conejo se rehogan junto con la cebolla. Se fríen las judías, el pimiento y el tomate. Una vez frito, se echa un litro y medio de agua. Se agrega el azafrán, se cuece 20 minutos. Se vierte una taza de arroz, se deja hervir por 10 minutos. Una vez listo, se tiran las gambas, los langostinos y los calamares. Se revuelven todos los ingredientes a fuego lento hasta que se consuma el caldo. Se decora con pimientos colorados en tiras y cigalas.
Texto B. Primero se echa aceite abundante en la paellera y, una vez caliente, se rehoga el conejo troceado (porque la verdadera paella valenciana se hace con conejo). En seguida se fríe la cebolla –cortada en pequeños cuadrados– y también las judías, el pimiento y el tomate. Una vez frito, se echa un litro y medio de agua y se agrega el azafrán, dejándolo cocer por 20 minutos. Se vierte una taza de arroz y se deja hervir por 10 minutos para entonces tirar las gambas, los langostinos y los calamares. Luego se revuelven todos los ingredientes –a fuego lento– hasta que se consuma el caldo y, entonces, para servirla, se decora con pimientos colorados –cortados en tiras– y cigalas.

### 4.1. Sustantivos (hiperónimos e hipónimos)

| *INGREDIENTE* | *INGREDIENT* |
|---|---|
| *agua* | *water* |
| *caldo* | *broth* |
| *trozo* | *piece* |
| *tira* | *strip* |
| *fuego* | *fire* |

#### 4.1.1. Sustantivo hiperónimo (sinónimos y parasinónimos)

| | |
|---|---|
| *ingrediente* | *ingredient* |
| *componente* | *component* |
| *elemento* | *element* |
| *sustancia* | *substance* |
| *parte* | *part* |
| *aditivo* | *aditive* |
| *constituyente* | *constituent* |
| *remedio* | *remedy* |
| *fármaco* | *medicine* |

4.1.2. Sustantivos hipónimos (sinónimos y parasinónimos)

4.1.2.1. Agua

| | |
|---|---|
| *agua* | *water* |
| *líquido* | *liquid* |
| *caldo* | *broth* |
| *fluido* | *fluid* |
| *zumo* | *juice* |

4.1.2.2. Caldo

| | |
|---|---|
| *caldo* | *broth* |
| *sopa* | *soup* |
| *consomé* | *consommé* |
| *extracto* | *extract* |
| *sustancia* | *substance* |

4.1.2.3. Trozo

| | |
|---|---|
| *trozo* | *piece* |
| *pedazo* | *bit* |
| *pieza* | *piece* |
| *parte* | *part* |
| *porción* | *portion* |
| *tira* | *strip* |
| *rodaja* | *slice* |
| *corte* | *cut* |

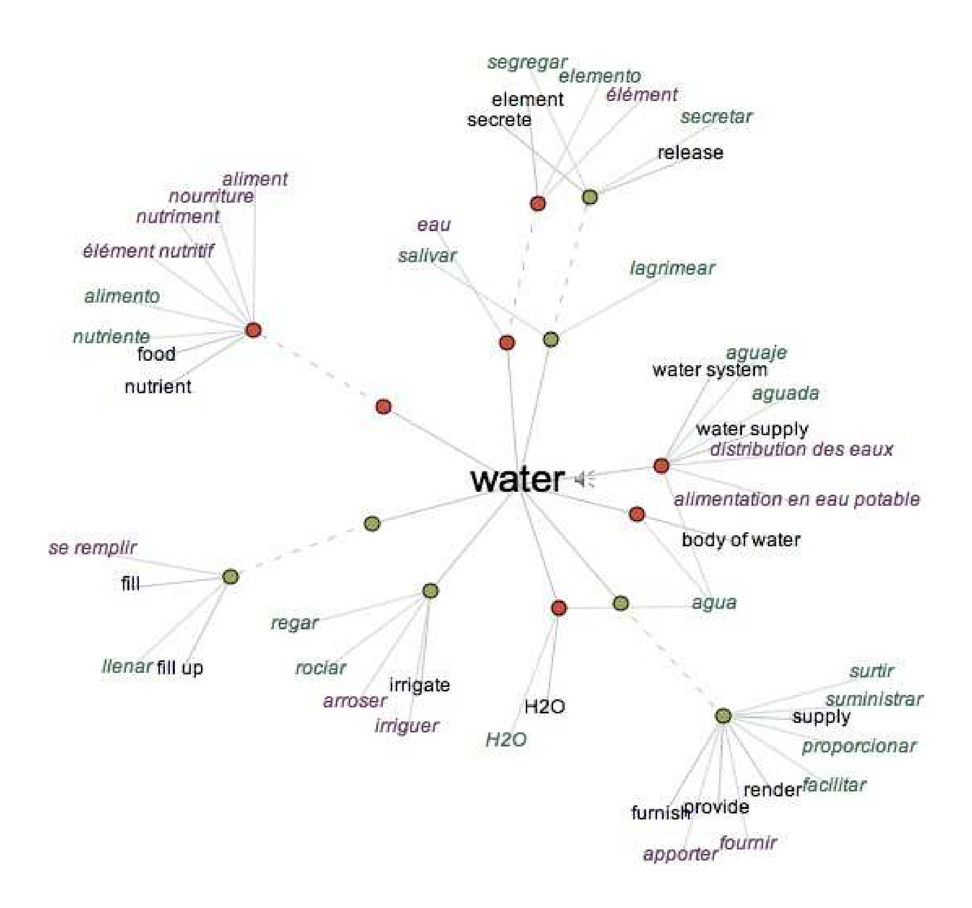
4.1.2.4. Tira

| | |
|---|---|
| *tira* | *strip* |
| *correa* | *strap* |
| *cinta* | *ribbon* |
| *franja* | *fringe* |

4.1.2.5. Fuego

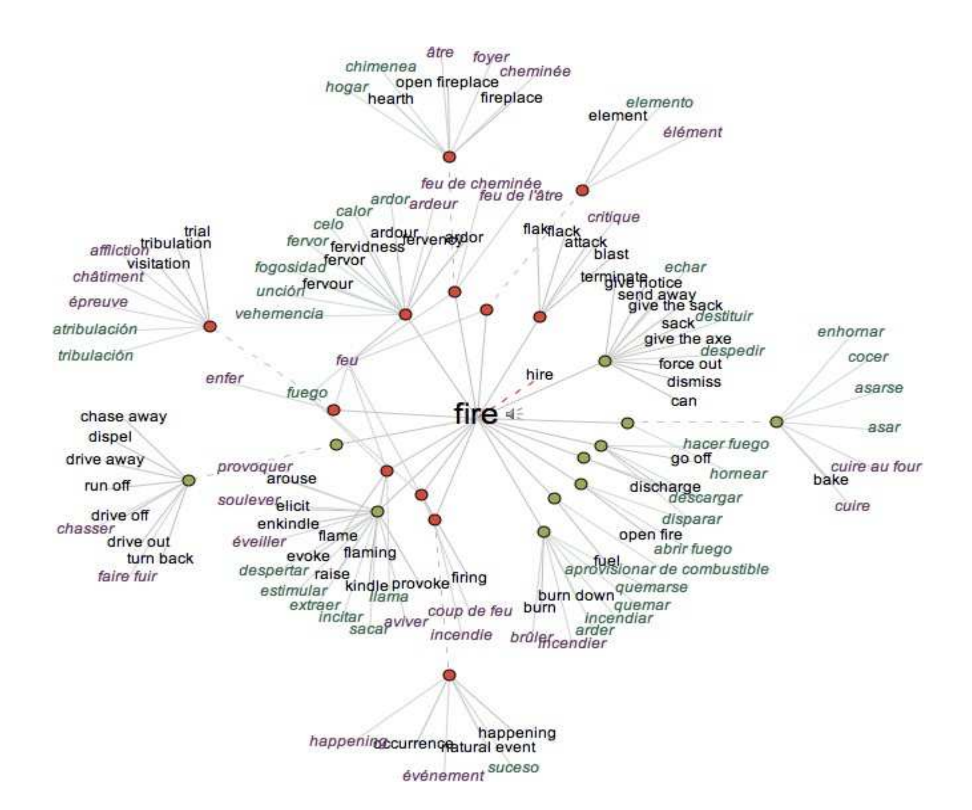
| | |
|---|---|
| *fuego* | *fire* |
| *fuego cocina* | *burner/plate* |
| *hoguera* | *bonfire/campfire* |
| *lumbre* | *light* |
| *llama* | *flame* |

4.1.3. Mapa mental de *water*




Fuente: http://www.visualthesaurus.com/

4.1.4. Mapa mental de *fire*




Fuente: http://www.visualthesaurus.com/

4.1.5. Expresiones afines: *agua/water*

4.1.5.1. Afinidad léxica (+ +)

| + | + |
|---|---|
| *agua* bendita | holy *water* |
| *agua* medicinal | medicine *water* |
| *agua* de lluvia | rain *water* |
| *agua* dulce | fresh *water* |
| *agua* potable | drinking *water* |
| *agua* salada | salt *water* |
| *aguas* jurisdiccionales | territorial *waters* |
| hacérsele la boca *agua* | it made my mouth *water* |

4.1.5.2. Afinidad léxica (+ –)

| + | – |
|---|---|
| *agua* de colonia | eau de cologne |
| al *agua* patos | let's go |
| llevarse el gato al *agua* | to do things your way |
| estar más claro que el *agua* | to be cristal clear |
| estar con el *agua* al cuello | to be up to one's neck |
| nunca digas de esta *agua* no beberé | you never know when the same happens |
| ser *agua* pasada | to be something from the past |
| *agua* oxigenada | hydrigen peroxide |

4.1.5.3. Afinidad léxica (– +)

| – | + |
|---|---|
| ser algo que merece la pena | a *water* worth toasting |
| alguien con buena presencia | a tall glass of *water* |

4.1.6. Expresiones afines: *fuego/fire*

4.1.6.1. Afinidad léxica (+ +)

| + | + |
|---|---|
| estar en la línea de *fuego* | to be in the line of *fire* |
| alto al *fuego* | cease *fire* |
| abrir/hacer *fuego* | to open *fire* |
| echar *fuego* por la boca | to spit *fire* |
| no juegues con *fuego* | don't play with *fire* |
| situarse en línea de *fuego* | to come under *fire* |

4.1.6.2. Afinidad léxica (+ –)

| + | – |
|---|---|
| a *fuego* lento | on a low flame |
| poner la mano en el *fuego* (por alguien) | to stick one's neck out for somebody |
| sacar las castañas del *fuego* | to do the dirty work |
| entre dos *fuegos* | to be caught between a rock and a hard place |
| echar leña al *fuego* | to make things worse |

4.1.6.3. Afinidad léxica (– +)

| – | + |
|---|---|
| combatir con las mismas armas | to fight *fire* with *fire* |
| atacar | to return *fire* |
| extenderse como un reguero de pólvora | to spread like wild *fire* |

4.2. VERBOS (HIPERÓNIMOS E HIPÓNIMOS)

| MODO DE PREPARAR | HOW TO PREPARE A RECIPE |
|---|---|
| *echar* | *throw* |
| *servir* | *serve* |
| *rehogar* | *fry* |
| *hervir* | *boil* |
| *revolver* | *stir* |
| *decorar* | *decorate* |

4.2.1. Verbos hiperónimos (sinónimos y parasinónimos)

| | |
|---|---|
| *hacer* | *make* |
| *preparar* | *prepare* |
| *cocinar* | *cook* |

4.2.2. Verbos hipónimos (sinónimos y parasinónimos)

4.2.2.1. Echar

| | |
|---|---|
| *echar* | *throw* |
| *agregar* | *add* |

| | |
|---|---|
| *incluir* | *include* |
| *lanzar* | *throw* |
| *tirar* | *throw out* |
| *servir* | *serve* |
| *dar* | *give drop* |
| *dejar caer* | *put in* |
| *vaciar* | *empty* |
| *derramar* | *spill, scatter* |
| *verter* | *pour* |
| *extender* | *spread* |

4.2.2.2. Servir

| | |
|---|---|
| *servir* | *serve* |
| *echar* | *throw* |
| *echar, servir bebida* | *pour* |
| *servir de utilidad* | *be of any use* |

4.2.2.3. Rehogar

| | |
|---|---|
| *rehogar* | *fry* |
| *freír* | *fry* |
| *guisar* | *cook* |
| *saltear* | *toss* |
| *sofreír* | *braise* |

4.2.2.4. Hervir

| | |
|---|---|
| *hervir* | *boil* |
| *cocer* | *simmer* |
| *calentar* | *heat up* |
| *dar un hervor* | *bring to the/a boil* |

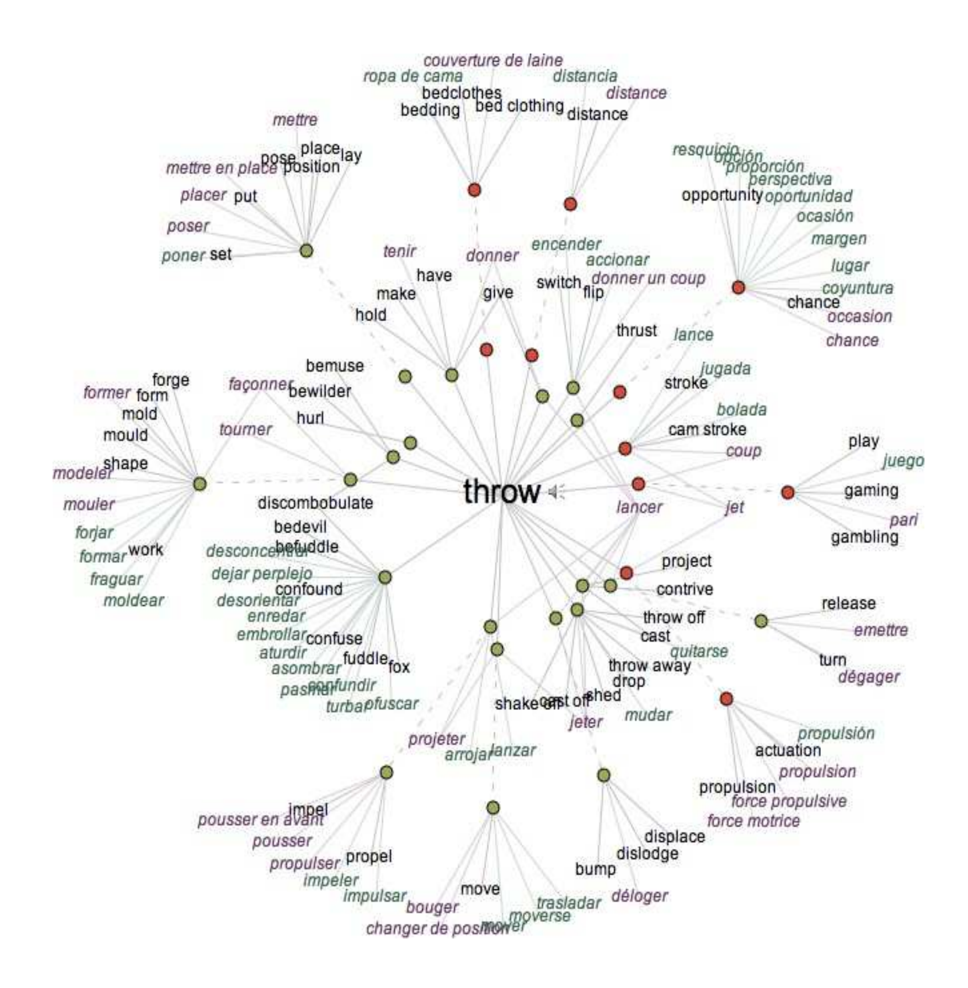
4.2.2.5. Revolver

| | |
|---|---|
| *revolver* | *stir* |
| *mover* | *move* |
| *agitar* | *shake* |
| *menear* | *move* |
| *mezclar* | *mix* |

4.2.2.6. Decorar

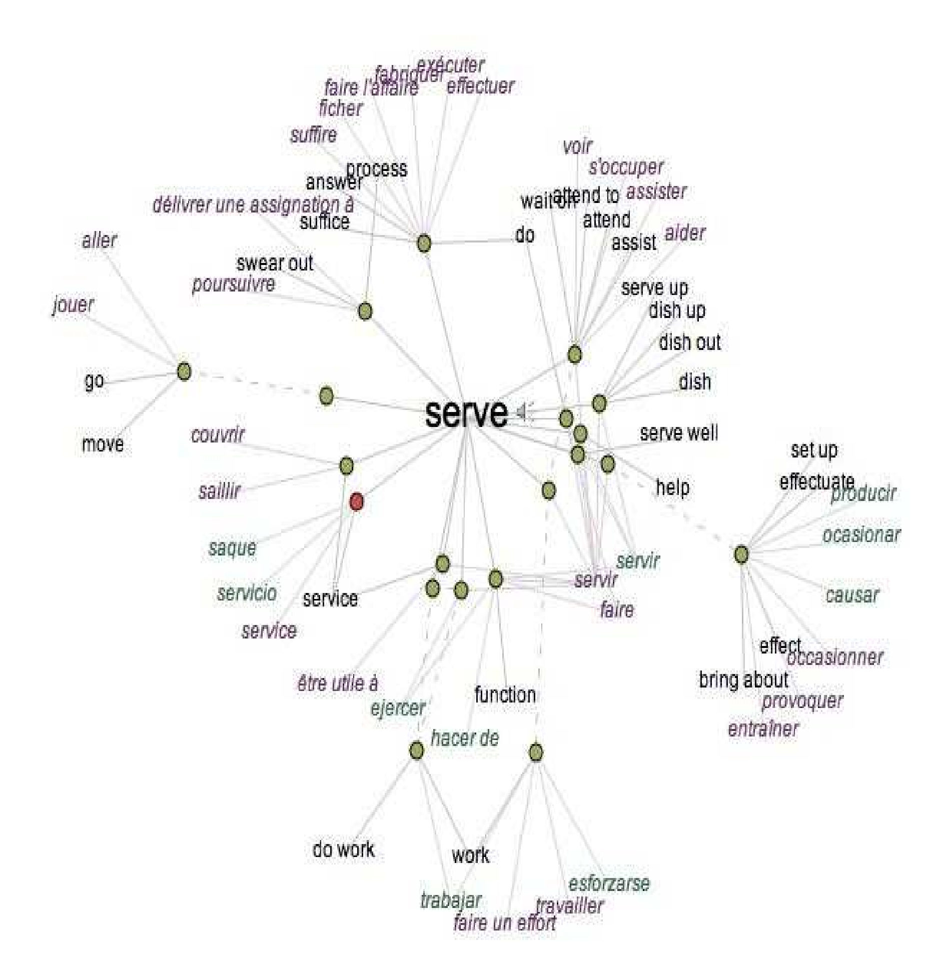
| | |
|---|---|
| *decorar* | *decorate* |
| *adornar* | *adorn* |
| *embellecer* | *embellish* |
| *recubrir* | *cover* |
| *acicalar* | *groom* |
| *aderezar* | *brush up* |
| *guarnecer* | *dress* |
| *ornamentar* | *polish* |
| *ataviar* | *attire* |

4.2.3. Mapa mental de *throw*




Fuente: http://www.visualthesaurus.com/

4.2.4. Mapa mental de *serve*




Fuente: http://www.visualthesaurus.com/

4.2.5. Expresiones afines: *echar*/*tirar*

4.2.5.1. Afinidad léxica (+ +)

| + | + |
|---|---|
| *echar* a la basura | to *throw* it out/away |
| *echar* la cabeza atrás | to *throw* the head back |
| *echar* la pelota | to *throw* the ball |

4.2.5.2. Afinidad léxica (+ –)

| + | – |
|---|---|
| *echar* de menos | to miss |
| *echar* algo a perder | to ruin something |
| *echar* una moneda al aire | to toss a coin |
| *echar* abajo | to pull down/demolish |
| *echar* algo a la cara | to shove it in his/her face |
| *echar* a perder | to spoil |

4.2.5.3. Afinidad léxica (– +)

| – | + |
|---|---|
| agregar algo | to *throw* something in |
| dar un puñetazo | to *throw* a punch |
| tirar la toalla | to *throw* in the towel |

4.2.6. Expresiones afines: *servir*/*serve*

4.2.6.1. Afinidad léxica (+ +)

| + | + |
|---|---|
| *servir* a la patria | to *serve* one's country |
| *servir*se comida/bebida | to *serve*/pour oneself |
| *servir* de ayuda | to *serve* as a guide |

4.2.6.2. Afinidad léxica (+ –)

| + | – |
|---|---|
| *servir* para estudiar | to be good at studying |
| ¿en qué puedo *servir*le? | what can I do for you? |
| ¿de qué *sirve*? | what's the use? |

4.2.6.3. Afinidad léxica (– +)

| – | + |
|---|---|
| estarle bien empleado a alguien | to *serve* someone right |
| atender a un cliente | to *serve* a client |
| tener un propósito | to *serve* a purpose |

## 5. CONCLUSIONES

Se pueden obtener conclusiones en dos ámbitos:

### 5.1. SINONIMIA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

– Usar sinónimos enriquece la expresión oral y escrita cuando aprendemos a expresarnos en una nueva lengua.

–Según se va adquiriendo un nivel más avanzado en una lengua, aumenta el vocabulario que se va alcanzando y el empleo de una mayor cantidad y variedad de sinónimos.

–Para enriquecer el lenguaje es muy útil conocer sinónimos que ayuden a entender expresiones en diversos contextos sociales y profesionales. Es el caso de la sinonimia discursiva del fragmento de Isabel Coixet, *La vida secreta de las palabras*.

–Como recurso de aprendizaje y comunicación, aprender a utilizar sinónimos ayuda a encontrar expresiones alternativas cuando sea necesario y adecuar nuestro lenguaje a un contexto concreto. Para ello, los mapas mentales, como *Visual Thesaurus*, permiten visualizar las complejas redes que establece el ítem léxico seleccionado con otros ítems y otros campos semánticos y asociativos, que hemos de tener en cuenta para el adecuado uso discursivo de la lengua. Por ejemplo, *water* (agua), es un elemento químico (*H2O*) y un alimento (*food*, *nutrient*). La red se hipotrofia en agua como alimento, nutriente, y se hipertrofia en agua como elemento químico, al establecer nuevas relaciones con verbos como: 1) *Salivar*, *lagrimear* (excretar, segregar agua). Y, a través del compuesto sintagmático nominal *sistema de agua* (distribución, reparto de agua), con verbos como: 2) *Surtir*, *proporcionar*, *proveer agua* (a una población). 3) *Regar*, *rociar*, *irrigar* (un campo de cultivo). 4) *Llenar* (una piscina).

### 5.2. Sinonimia y Traducción

–Los sinónimos se utilizan frecuentemente para no repetir la misma palabra y aportar riqueza y variedad a un texto cuando se traduce.

–Los textos traducidos pueden transferir los sinónimos de la lengua original, pero hay que procurar traducirlos por términos equivalentes.

– Es muy importante utilizar sinónimos que se refieran al mismo campo semántico y no a otro distinto, ya que puede acarrear graves confusiones.

– Se pueden producir calcos sintáctico-léxicos: dado que en español *agregar algo* corresponde en inglés a *to throw something in*, en los dos textos de la receta de la paella aparecen construcciones como *se tiran/tirar las gambas*, *los langostinos y los calamares*.

– En ocasiones existen falsos amigos, es decir, palabras de la lengua de origen que, por su parecido formal, inducen a considerarlas sinónimas en la lengua de destino, pero que tienen un significado completamente distinto en esta última: en inglés *preservative* no es sinónimo de *preservativo* en español, sino de *conservante*, *aditivo* en la industria alimentaria.

## 6. REFERENCIAS


Bernárdez, E. (1983). *Introducción a la lingüística del texto.* Espasa-Calpe.

Bordón, T. *et al.* (2004). *Un taller de escritura en la red*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Casas Gómez, M. (1999). *Las relaciones léxicas*. Niemeyer.

De Miguel Aparicio, E. (2015). Lexicología. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 173-185). Routledge.

Escandell Vidal, M.ª V. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Hernández, B. (1997). La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la semántica. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, *27*, 381-407.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1996). *Introducción a la semántica funcional*. Síntesis.

López García, Á. (2007). Sinonimia y circuitos neuronales. En E. Serra Alegre (Ed.), *La incidencia del contexto en los discursos* (pp. 37-54). Publicacions de la Universitat de València.

Nation, P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, □□(1), 59-82.

Penas Ibáñez, M.ª A. (2009). El recorrido semántico del eje onímico en la traducción inter e intralingüística. En M. A. Penas y R. Martín (Eds.), *Traducción e interculturalidad. Aspectos metodológicos teóricos y prácticos* (pp. 25-53). Universidad Mohamed V de Rabat, Universidad de Bergen, Noruega y Editorial CantArabia.

Penas Ibáñez, M.ª A. (2015). La traducción intralingüística. En M.ª A. Penas (Ed.), *La traducción. Nuevos planteamientos teórico-metodológicos* (pp. 75-103). Síntesis.

Penas Ibáñez, M.ª A. y Abad Serna, S. (2011). Aproximación histórica a la reformulación lingüística de la paráfrasis como un caso de sinonimia sintagmática, *Energeia*, *III*, 30-74.

Pérez Castro, L. C. (2001). Acerca de los *verba idem significantia*, la *synonymia* y la sinonimia. *EMERITA. Revista de Lingüística y Filología Clásica*, *LXIX*(1), 55-62.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 23.ª ed. [versión 23.5 en línea] https://dle.rae.es [20/06/2022].

Regueiro Rodríguez, M.ª L. (2010). *La sinonimia*. Arco/Libros.

Regueiro Rodríguez, M.ª L. (2018). *La meronimia*. Arco/Libros.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2003). *Caracterización lingüística de la parasinonimia: sus analogías y diferencias con otras relaciones léxicas*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz. https://rodin.uca.es/handle/10498/14718

Salvador Caja, G. (1985). *Semántica y lexicología del español. Estudios y lecciones*. Paraninfo.

Trujillo, R. (1976). *Elementos de semántica lingüística*. Cátedra.

# TRANSFORMACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE LENGUA DE HERENCIA PARA ESTUDIANTES BILINGÜES

FRANCISCA FERRE PÉREZ
*Escuela Oficial de Idiomas / Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

El programa de Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) tiene su origen en la asistencia educativa a la emigración española de los años sesenta, años en los que llegaron numerosos emigrantes españoles a países centroeuropeos. El objetivo último del programa consistía en mantener los vínculos con el sistema educativo español para cuando la familia retornase a España. Posteriormente, se constató que muchos de los descendientes de aquellos inmigrantes españoles en países centroeuropeos se integraron perfectamente en el sistema educativo del país de acogida, como sucedió en Francia, Alemania o Suiza. Los descendientes accedieron al mercado laboral sin dificultades, por lo que se establecieron permanentemente en el país al que su familia había emigrado sin que se cumpliese el sueño del retorno de la primera generación de emigrantes (Ramos, 2018).

A partir de 1987, estas clases de lengua y cultura españolas pasaron a formar parte de la Acción Educativa Española en el Exterior del entonces Ministerio de Educación y Ciencia convirtiéndose en uno de sus principales programas de fomento del español fuera de las fronteras nacionales. El programa ALCE está destinado a hijos de españoles escolarizados en niveles no universitarios, es decir, en las etapas de Primaria y Secundaria, que residen en el exterior. Son enseñanzas gratuitas, de carácter complementario, impartidas fuera del horario escolar en aulas cedidas por los centros escolares del país de acogida. En el presente estudio se describe la evolución de este programa desde sus orígenes y,

para ello, se hace especial hincapié en los principales cambios normativos y didácticos que ha ido experimentando hasta la actualidad.

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo se analiza la evolución del programa ALCE, que ha ido adaptándose a las nuevas necesidades del alumnado de español como lengua de herencia (ELH). Se pone énfasis en la adopción de un nuevo currículo siguiendo las directrices europeas y en la transformación de un programa que pasa de ser puramente presencial a uno semipresencial a través de una plataforma educativa Moodle, conocida como "Aula Internacional" (AI).

Se entiende por alumno/a hablante de herencia (HH) aquellos estudiantes que han aprendido español desde su nacimiento en el entorno familiar pero que están escolarizados en la lengua mayoritaria del país de acogida, al que la familia emigró. Esta definición se deriva de la expuesta por Valdés (2001) para referirse a los estudiantes hispanos presentes en las universidades estadounidenses. Este alumnado presenta unas características especiales de bilingüismo: no es un grupo homogéneo, sino que algunos serán estudiantes bilingües receptivos y otros productivos. Será labor del docente averiguar dónde se encuentra el alumnado en la escala del bilingüismo y activar las destrezas productivas de los estudiantes HH (Polinsky y Kagan, 2007).

## 3. METODOLOGÍA

En este trabajo se presenta, por un lado, la evolución histórica del programa de enseñanza del español para residentes en el exterior, es decir, para estudiantes de español como lengua de herencia (ELH) en su contexto predominantemente europeo; y, por otro lado, se analiza el nivel de participación del alumnado en este programa durante los últimos años, así como su implicación en las tareas en línea. También

se analiza la evolución del programa desde el punto de vista de las cifras del profesorado contratado.

Para cumplir con el primer objetivo de la investigación, se hace un repaso histórico sobre los cambios normativos que han regulado el programa ALCE. Para ello se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con los gestores del programa en el Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante, MEFP). En segundo lugar, se analizan las estadísticas relacionadas con la matriculación del alumnado en el programa y el profesorado implicado. Para valorar el éxito que ha tenido la implantación de la modalidad semipresencial, se analizan las estadísticas publicadas por el MEFP en relación con el nivel de participación del alumnado en el Aula Internacional (AI).

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Cambios normativos del programa ALCE

Las precursoras más inmediatas de las ALCEs fueron las denominadas "Unidades Escolares en el Extranjero", creadas en 1983 y gestionadas por una comisión mixta entre el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación que fue conocida como "La Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles". El Ministerio de Trabajo atendía las peticiones de los Consejos de Residentes en el Exterior a través de la Dirección General de Emigración. Por su parte, el Ministerio de Educación colaboraba con la selección y el nombramiento del profesorado.

A partir de la década de los ochenta, el Ministerio de Educación español se encargará de la organización, coordinación y gestión de las clases de ELH. Estas clases pasaron a formar parte de los programas de la AEEE del Ministerio de Educación español a partir del Real Decreto 564/87. Las ALCE se crearon en la Orden de 30 de septiembre de 1987, por la que se regula su estructura y funcionamiento. La legislación que regula la AEEE se vio modificada posteriormente por el Real Decreto 1027/93.

Un hito importante en la historia y evolución del programa ALCE fue la firma del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Trabajo e

Inmigración, el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes para la promoción educativa de los españoles en el exterior, el 12 de diciembre de 2007. En virtud a este convenio, se inició una actualización de las enseñanzas de ELH que apostaba por la calidad de los contenidos y la metodología. Además, hubo cambios en la organización y gestión del programa. Se desarrolló una nueva normativa publicada el 3 de diciembre de 2010 con un nuevo currículo siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Se optó entonces por una nueva metodología con un enfoque por tareas y se introdujo una nueva modalidad de enseñanza semipresencial (Lázaro-Melús, 2010). La normativa vigente que regula el programa ALCE actualmente es la siguiente:

– Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas (EDU/3122/2010).
– Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se dictan instrucciones para regular la planificación, la organización, el funcionamiento, la evaluación y las actividades de finalización de curso de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior de 11 de febrero de 2019 (SEEFPU, 2019).

En el preámbulo de la Orden EDU/3122/2010 se establece el marco normativo que justifica la responsabilidad del Estado español de organizar programas que faciliten a los españoles en el exterior el conocimiento del castellano. El objetivo último es el mantenimiento de los vínculos de los españoles residentes en el exterior con su lengua y cultura de origen. Estos coinciden con los tradicionales objetivos de la enseñanza de las lenguas de herencia. En el artículo 1 de la misma, se presenta una definición de las enseñanzas de lengua y cultura españolas. En ella se hace hincapié en el conocimiento de la realidad sociocultural española y en el enriquecimiento intercultural, además de en la consecución del adecuado nivel de competencia lingüística. El nuevo currículo de las ALCE toma como referencia el MCER y con ello el enfoque de la enseñanza

del Español como Lengua Extranjera (ELE). El currículo se reparte en una totalidad de diez cursos escolares (A1.1, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 y C1.3). Se justifica que el enfoque de la enseñanza de ELH se oriente según los principios de ELE ya que el alumnado HH está escolarizado en el país de acogida en una lengua distinta a su primera L1.

El currículo fomenta el aprendizaje y la enseñanza de una lengua basada en el desarrollo de las competencias comunicativa y plurilingüe. Las estructuras de la lengua se deben utilizar de forma coherente y con un fin específico en un contexto determinado según las funciones comunicativas fomentando, de este modo, la competencia pragmática. Se promueve, asimismo, un aprendizaje basado en tareas partiendo de la experiencia del alumno. Se hace hincapié en el valor del plurilingüismo que estos alumnos muestran ya que se trata de hablantes de herencia (HH) que aprenden español en un contexto donde la lengua dominante o mayoritaria es distinta a la primera L1 adquirida. El objetivo de que el alumnado HH desarrolle un modo de competencia plurilingüe y pluricultural, supone que aplique las competencias de las que dispone al aprendizaje del ELH, de modo que se establezca una relación productiva entre la lengua y la cultura del país de residencia con el desarrollo de su lengua de herencia.

Cuando el alumnado se inscribe en este programa de ELH realiza una prueba de adscripción para determinar el curso que le será asignado. La prueba mide las siguientes competencias: comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita. El órgano encargado de la supervisión curricular y metodológica de las ALCE en cada país de implantación es la Comisión Técnica. Para llevar a cabo las tareas encomendadas, la Comisión Técnica tiene en cuenta las opiniones y propuestas del profesorado adscrito a las Agrupaciones del país.

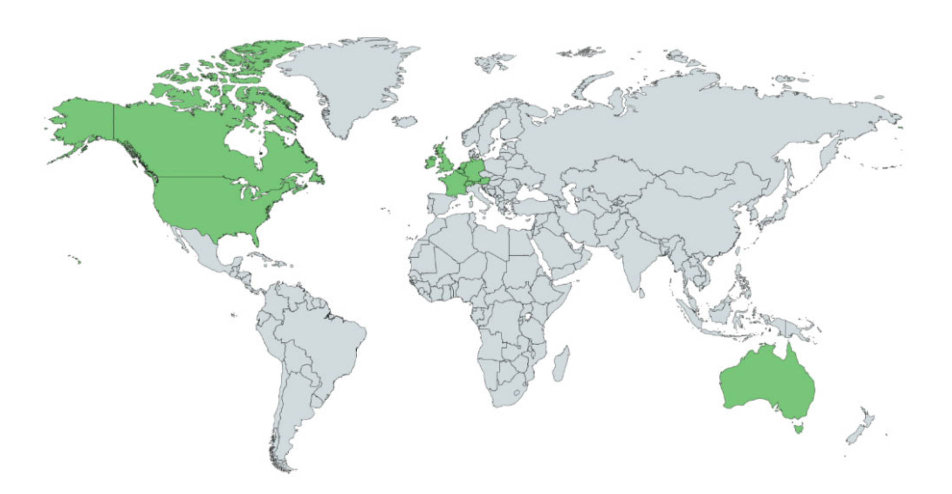
Otro paso decisivo en la evolución del programa fue la determinación de que la mitad de las enseñanzas se impartiría de forma presencial, una hora y media a la semana y el otro 50 % a través de una plataforma Moodle llamada “Aula Internacional”. La normativa establece que “los alumnos recibirán tres horas semanales de clase, de las que al menos la mitad deberán ser presenciales” (EDU/3122/2010). Según el texto legal,

se justifica esta modalidad semipresencial por las siguientes razones: por el nuevo perfil socio-cultural de los residentes españoles en el exterior; por la equivalencia con el nuevo MCER para las lenguas; por la incorporación de las TIC y la competencia digital en la práctica pedagógica. En el curso 2013-2014 comenzó la enseñanza en línea para los niveles de las etapas A y B. En el curso 2017-2018 se implantó la modalidad semipresencial en la totalidad de los niveles, incluida la etapa C.

### 4.2. Evolución en las cifras de alumnado y profesorado de ELH

En la siguiente figura se pueden observar los países en los que está implantado el programa ALCE, siendo los países centroeuropeos –Suiza, Alemania, Francia, Reino Unido, Bélgica y Países Bajos– los que acaparan la mayor tasa de alumnado ALCE a nivel mundial.

**FIGURA 1**. Países con representación del programa ALCE



Fuente: Elaboración propia a partir de MEFP (2021)

Desde el establecimiento de las ALCE en 1987, la cantidad de alumnado descendió paulatinamente hasta el año 2007. En este periodo, el alumnado descendió un 21 % (de 18.401 a 14.475). Esta evolución está directamente relacionada con el fenómeno migratorio que se produjo desde España. Además, el profesorado pasó de 200 a 166, lo que significó un descenso del 17 %. En cambio, a partir del año 2008, esta evolución se invirtió, y se inició un crecimiento que se ha mantenido constante hasta la actualidad (MEFP, 2021). En la siguiente Tabla se pueden observar las cifras de alumnado matriculado en el programa ALCE por país en el periodo 2008-2019.

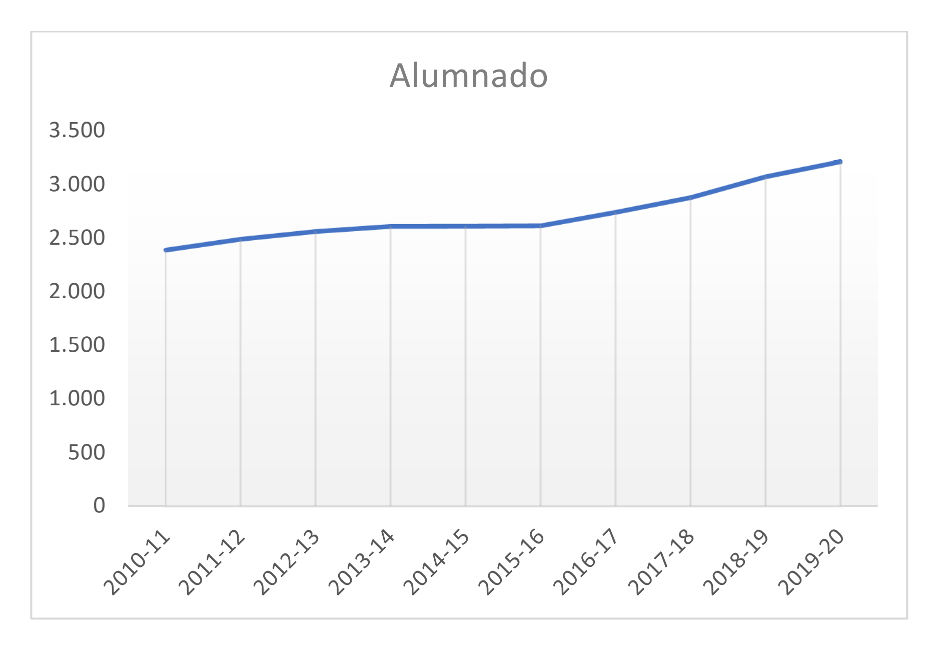
**TABLA 1.** Cifras de alumnado ALCE matriculado por país (2008-2019)

| ALUMNADO | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **2008-09** | **2009-10** | **2010-11** | **2011-12** | **2012-13** | **2013-14** | **2014-15** | **2015-16** | **2016-17** | **2017-18** | **2018-19** |
| Alemania | 2144 | 2288 | 2388 | 2490 | 2561 | 2609 | 2610 | 2615 | 2740 | 2878 | 3071 |
| Australia | 507 | 542 | 598 | 489 | 456 | 423 | 393 | 366 | 359 | 360 | 325 |
| Austria | 64 | 67 | 79 | 100 | 86 | 93 | 55 | 89 | 110 | 100 | 125 |
| Bélgica | 1631 | 1581 | 1593 | 1504 | 1445 | 1390 | 1267 | 1323 | 1291 | 1335 | 1407 |
| Canadá | - | - | 34 | 41 | 46 | 40 | 36 | 37 | 47 | 60 | 68 |
| Estados Unidos | 562 | 633 | 615 | 744 | 807 | 860 | 861 | 902 | 925 | 976 | 1040 |
| Francia | 2510 | 2565 | 2578 | 2483 | 2409 | 2365 | 2406 | 2180 | 2077 | 2088 | 2252 |
| Irlanda | - | - | - | - | - | - | - | 156 | 311 | 314 | 334 |
| Luxemburgo | 78 | 81 | 79 | 93 | 102 | 107 | 117 | 130 | 133 | 156 | 160 |
| Países Bajos | 517 | 536 | 529 | 592 | 656 | 610 | 600 | 672 | 742 | 823 | 940 |
| Reino Unido | 1099 | 1285 | 1307 | 1415 | 1499 | 1595 | 1680 | 1789 | 2073 | 2106 | 2192 |
| Suiza | 4996 | 4990 | 4916 | 4786 | 4620 | 4366 | 4240 | 4268 | 4223 | 4378 | 4303 |
| **TOTAL** | **14108** | **14568** | **14716** | **14737** | **14687** | **14458** | **14265** | **14527** | **15031** | **15574** | **16217** |

Fuente: elaboración propia

En el siguiente Gráfico se puede observar el crecimiento constante en la tasa de matriculación de los estudiantes de ELH durante los últimos años en términos globales, en todos los países con representación ALCE.

**GRÁFICO 1.** Evolución del alumnado ALCE




Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestra la inscripción del alumnado inscrito en el programa ALCE durante el curso 2020-2021, según el nivel adscrito. La distribución del alumnado en los distintos niveles permite observar que A2 y B1 cuentan con la tasa más elevada de alumnado matriculado (53 %). Se trata de alumnado entre 9 y 12 años de edad. Con el inicio de la Secundaria en la etapa B2, se observa un descenso de la matriculación de alumnado.

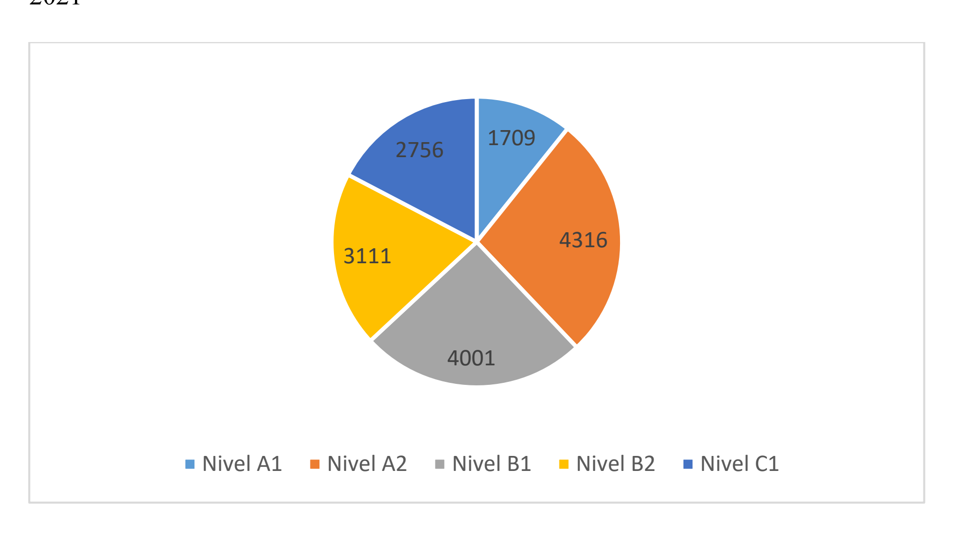
**TABLA 2.** Inscripción del alumnado ALCE por niveles en el curso 2020-2021

| País | Nº total alumnado | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Alemania | 3.034 | 378 | 780 | 790 | 565 | 521 |
| Australia | 356 | 39 | 121 | 111 | 62 | 23 |
| Austria | 135 | 16 | 38 | 31 | 24 | 26 |
| Bélgica | 1.393 | 193 | 387 | 332 | 247 | 234 |
| Canadá | 59 | 4 | 12 | 16 | 9 | 18 |
| Estados Unidos | 941 | 79 | 232 | 225 | 215 | 190 |
| Francia | 2.036 | 192 | 600 | 467 | 394 | 383 |
| Irlanda | 345 | 44 | 87 | 79 | 90 | 45 |
| Luxemburgo | 172 | 31 | 45 | 39 | 34 | 23 |
| Países Bajos | 981 | 98 | 309 | 272 | 194 | 108 |
| Reino Unido | 2.217 | 183 | 547 | 600 | 485 | 402 |
| Suiza | 4.224 | 452 | 1.158 | 1.039 | 792 | 783 |
| TOTAL MUNDIAL | 3.034 | 378 | 780 | 790 | 565 | 521 |

Fuente: elaboración propia a partir de MEFP (2022)

En el siguiente Gráfico se puede observar la distribución por niveles a nivel mundial.

**GRÁFICO 2**. Distribución del alumnado ALCE por niveles durante el curso 2020-2021




Fuente: elaboración propia a partir de MEFP (2022)

En la siguiente Tabla se muestra la evolución del número de docentes ALCE por país entre los cursos académicos 2009-2010 y 2020-2021. En esta se puede comprobar que el número de docentes se ha reducido de 159 a 139. Este descenso se justifica por la introducción paulatina de la modalidad semipresencial desde el curso 2012-2013. Con la introducción de las enseñanzas en línea el número de horas lectivas presenciales por grupo se redujo de 3 horas a 1,5 horas semanales.

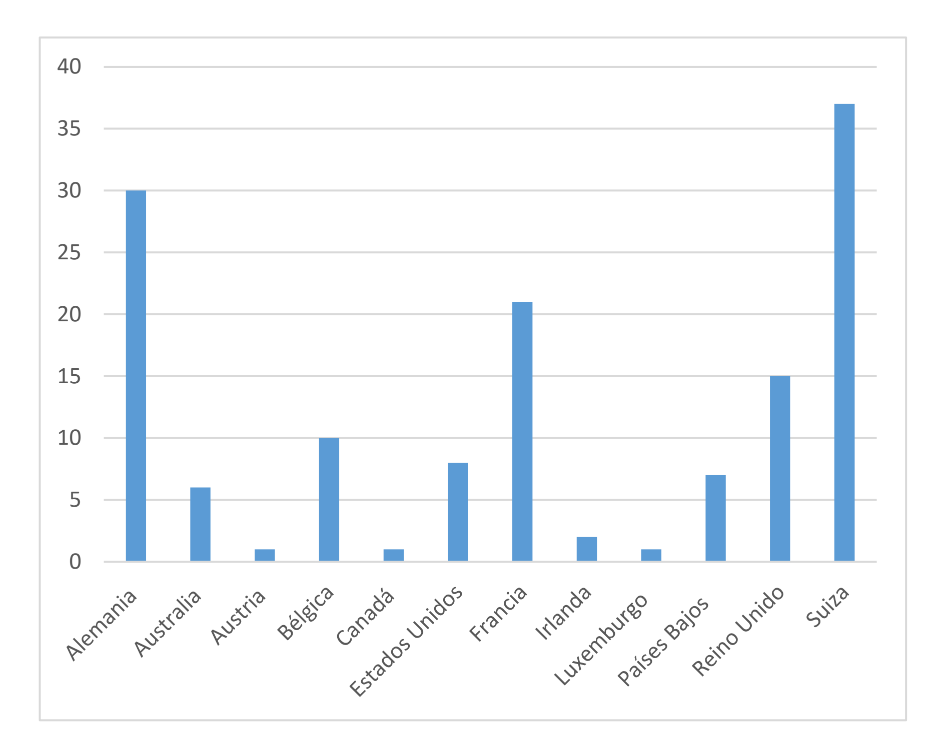
**TABLA 3**. Evolución del número de docentes ALCE por país en el periodo 2009-2010 a 2019-2020

| | 2009 - 2010 | 2010 - 2011 | 2011 - 2012 | 2012 - 2013 | 2013 - 2014 | 2014 - 2015 | 2015 - 2016 | 2016 - 2017 | 2017 - 2018 | 2018 - 2019 | 2019 - 2020 | 2020 - 2021 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alemania | 29 | 31 | 30 | 31 | 31 | 30 | 30 | 28 | 30 | 28 | 30 | 30 |
| Australia | 8 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Austria | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Bélgica | 15 | 15 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 11 | 11 | 10 | 10 | 10 |
| Canadá | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Estados Unidos | 7 | 7 | 7 | 8 | 9 | 9 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Francia | 27 | 28 | 27 | 26 | 24 | 24 | 23 | 24 | 22 | 21 | 21 | 21 |
| Irlanda | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Luxemburgo | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Países Bajos | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 |
| Reino Unido | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 15 |
| Suiza | 56 | 54 | 52 | 51 | 50 | 44 | 43 | 40 | 39 | 39 | 37 | 37 |
| **TOTAL** | **159** | **159** | **156** | **156** | **153** | **144** | **140** | **139** | **141** | **137** | **139** | **139** |

Fuente: elaboración propia a partir de MEFP (2022)

El siguiente Gráfico muestra una comparativa del número de docentes ALCE en cada país durante el curso 2020-2021. Los países con mayor número de profesorado del MEFP son Suiza, Alemania, Francia y Reino Unido.

**GRÁFICO 3.** Número de docentes ALCE por país durante el curso *2020-202□*




Fuente: elaboración propia a partir de MEFP (2022)

Se observa cómo Alemania ocupa la segunda posición después de Suiza, seguido por Francia y Reino Unido. Solo en estos países se concentran casi dos tercios (74 %) del profesorado de ELH a nivel mundial.

### 4.3. Análisis de la implantación de la modalidad semipresencial

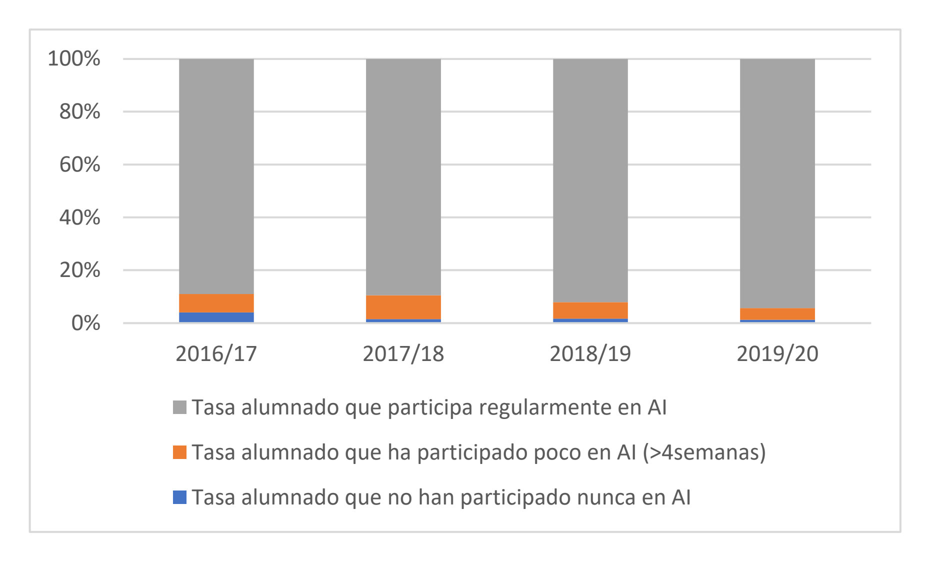
Desde el curso 2013-2014, este programa de ELH se puede considerar de *blended learning* según la clasificación de Clark y Barbour (2015). Cada curso en línea está compuesto por unas seis unidades didácticas cuyo contenido curricular es complementario al de los cuadernos de referencia del alumnado recomendado para la clase presencial. Las unidades didácticas de la modalidad en línea y presencial se imparten durante la misma franja temporal, por lo que se hace necesaria una buena regulación y coordinación de estas enseñanzas. Además, el profesorado presencial debe recordar al alumnado la realización de las tareas en la

plataforma en línea y resolver en la clase presencial las posibles preguntas y dudas que surjan durante la cumplimentación de las actividades de forma autónoma por el alumnado a través del AI. El alumnado debe realizar semanalmente las tareas que propone su tutor en línea.

Con respecto a las funciones de profesorado en la tutorización del AI, la normativa determina que los tutores que imparten las enseñanzas en línea deben dinamizar los foros, asignar las tareas al alumnado de sus cursos virtuales, fijar los plazos de entrega de las tareas, comprobar la participación y hacer un seguimiento del nivel de actividad en línea del alumnado (SEEFPU, 2019). Por su parte, los docentes presenciales pueden controlar periódicamente la participación de sus estudiantes en los cursos virtuales y, cuando observan una falta de actividad prolongada, solicitan información a los estudiantes y a sus familias sobre los motivos de esa inactividad. Si una semana, el/la estudiante no realiza estas tareas, esta inactividad se le computará como una falta de asistencia, igual que ocurre con las faltas de asistencia presenciales. Al acumular un 25 % de faltas de asistencia se puede dar de baja al alumnado si no se justifican los motivos de la ausencia y/o inactividad en el AI. El AI cuenta con un soporte técnico donde los usuarios pueden plantear las dificultades técnicas con las que se encuentran y obtener soluciones.

El MEFP hace pública la tasa de participación en el AI cada curso escolar y esta ha ido mejorando cada año desde su introducción. En la actualidad, se cuenta con una tasa de participación del alumnado superior al 90 %, es decir, solo un pequeño porcentaje no realiza las tareas que se solicitan a través de esta plataforma. En el siguiente Gráfico se puede observar cómo apenas hay alumnos que no hagan sus tareas en línea durante el curso 2019-2020 y el 96 % del alumnado participa satisfactoriamente en el cumplimiento de las tareas a través del AI.

**GRÁFICO 4**. Tasa de participación del alumnado ALCE en el AI de 2016 a 2020




Fuente: elaboración propia a partir de MEFP (2021)

Estas cifras se consideran muy positivas y se deben, en gran parte, al seguimiento constante que el profesorado hace de su alumnado en línea, así como a la coordinación constante de las enseñanzas presenciales y en línea.

## 5. DISCUSIÓN

Con la introducción de la modalidad semipresencial fue necesaria la reducción del tiempo en las clases presenciales y su sustitución por la enseñanza en línea. Esto trajo, sin duda, una reducción en la contratación del profesorado durante los primeros años. Por este motivo, al introducir la modalidad semipresencial, parte del profesorado manifestó ciertos recelos, ya que se pensó que se pretendía reducir la presencia de estas enseñanzas. El estudio de García Martínez (2016) pone de manifiesto la satisfacción general del alumnado con la modalidad de enseñanza semipresencial, disipándose los temores iniciales expuestos por Vila Gimeno (2014). La oposición a la modalidad semipresencial ha perdido fuerza en la actualidad, ya que el programa ALCE sigue creciendo y las familias han acogido positivamente la plataforma educativa Moodle, que

hace posible que sus hijos e hijas alcancen los objetivos propuestos para cada nivel establecido por el MCER asistiendo solo un día a la semana a la clase presencial. Según el estudio de García Martínez (2016), quien analizó las percepciones y valoraciones del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje en la plataforma del AI de este programa semipresencial, la percepción de aprendizaje hacia la modalidad en línea es globalmente positiva. Los/as alumnos/as manifiestan de forma mayoritaria que "les gusta realizar las actividades", considerando igualmente que "han aprendido muchas cosas". Del mismo modo, en el estudio de Ferre-Pérez *et al*. (2022), se ha constatado que esta modalidad ha facilitado a muchas familias la posibilidad de compatibilizar estas enseñanzas de ELH con su logística familiar (Ferre-Pérez *et al*., 2022).

Por otro lado, en el estudio de García Martínez (2016) se mencionan con mucha frecuencia las dificultades técnicas experimentadas, que pueden deberse tanto a factores técnicos de la propia plataforma como a factores relacionados con la competencia digital de los usuarios, ya que se trata de alumnado en edad escolar que, posiblemente, se enfrente por primera vez a la enseñanza en línea. En los niveles iniciales de la etapa A es necesaria la colaboración de padres y madres para que los/as alumnos/as de 7 a 10 años de edad puedan iniciarse en el manejo de la plataforma en línea. No obstante, a medida que avanzan hacia niveles superiores, el alumnado y las familias expresan un mayor grado de satisfacción y autonomía en la realización de las tareas en línea. Este hecho se ha constatado en los grupos de discusión con las familias, así como en los resultados obtenidos en la encuesta suministrada a las familias que han dado de baja a sus hijos/as del programa ALCE en el estudio de Ferre-Pérez *et al*. (2022).

El nivel de participación en las tareas del AI es superior al 90 % (MEFP, 2021). Esta cifra se considera muy positiva y se debe, en gran parte, al seguimiento constante que el profesorado hace de sus alumnos/as en línea. Esto indica que en casa las familias apoyan directamente las tareas de español que sus hijos deben realizar en la plataforma Moodle desde el nivel inicial. No obstante, las familias insisten en que se deben mejorar ciertas cuestiones técnicas del AI para que sea más segura e intuitiva en su manejo, así como adaptar las actividades y los temas tratados a los

intereses del alumnado. En términos generales, se constata que este programa de ELH cumple con la finalidad del modelo de la enseñanza semipresencial, por el que ambas modalidades de enseñanza, presencial y en línea, se complementan entre sí aprovechando las ventajas de cada una (Clark y Barbour, 2015). Por otro lado, la modalidad semipresencial cuenta con las ventajas organizativas y pedagógicas expuestas por Meskill y Anthony (2008) y Yanguas (2018) sobre el uso de tecnologías en la enseñanza del ELH.

En los largos periodos de confinamiento y cierre escolar vividos durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 a consecuencia de la pandemia por el COVID-19, las clases ALCE se pudieron mantener por video-conferencia. Los docentes y el alumnado han demostrado una gran capacidad de adaptación a este sistema, ya que estaban acostumbrados a trabajar en línea, y se han podido seguir desarrollando las enseñanzas del ELH de una forma satisfactoria. No obstante, los docentes han vuelto a las clases presenciales en cuanto la reapertura de los colegios lo ha permitido, ya que tanto profesorado como alumnado han constatado que la falta del componente presencial y la interacción social disminuye considerablemente la motivación para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

Los descendientes de la primera oleada de inmigrantes españoles a países centroeuropeos se integraron perfectamente en los países de acogida. Esta misma realidad se produjo en otros lugares, tal y como relatan Stavans y Ashkenazi (2020) con los hispanohablantes en Israel. El análisis presentado demuestra que este programa de ELH ha sabido adaptarse a las necesidades de los HH adecuándose a lo largo de la historia a las necesidades de los residentes españoles en el exterior. Este programa representa un claro ejemplo de éxito dentro del ámbito de la renovación pedagógica.

Además, la plataforma en línea ha contribuido a una mejor coordinación de estas enseñanzas a nivel internacional, ya que toda la comunidad educativa la utiliza independientemente del país de residencia. Esta

plataforma ha mejorado considerablemente la comunicación entre los docentes, que suelen trabajar en lugares muy lejanos entre sí. De este modo, comparten sus experiencias en el aula y sus recursos didácticos. La introducción de la enseñanza en línea ha propiciado también la homogeneización de los contenidos curriculares impartidos en todos los países con representación ALCE. No obstante, se debe seguir trabajando en mejoras como, por ejemplo, en la adaptación a la realidad lingüística de cada país, ya que este alumnado presenta características de estudiantes bilingües con fenómenos propios que se producen en la situación de lenguas en contacto. Se debe avanzar, por tanto, en las peculiaridades del bilingüismo en cada país.

## 7. AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a las fuentes de información entrevistadas por su colaboración en la elaboración del presente estudio.

## 8. REFERENCIAS

Biset, E. y Farrán, R. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi.

Clark, T. y Barbour, M. K. (2015). *Online, Blended and Distance Education: Building Successful School Programs*. Stylus Publishers.

EDU/3122/2010. Orden de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. BOE, núm. 292 de 3 de diciembre de 2010. https://bit.ly/3XIBZ2g

Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C. y Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the Fostering and Constraining Factors for Learners' Participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: Proposals for Improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688

García Martínez, S. (2016). Percepciones y valoraciones de alumnos en edad escolar sobre su experiencia de aprendizaje en un programa semipresencial de lengua y cultura españolas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *19*(2), 237-262. https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15398

Lázaro Melús, C. (2010). El nuevo currículo de las ALCE. *Calanda. Revista Didáctica de la Acción Educativa Española en Francia*, *5*, 63-69.

MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2021). Nota estadística sobre la acción educativa en el exterior. https://bit.ly/2mn7WjS

MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2022). Nota estadística sobre la acción educativa en el exterior. https://bit.ly/2mn7WjS

Meskill, C. y Anthony, N. (2008). Computer Mediated Communication: Tools for Instructing Russian Heritage Language Learners. *Heritage Language Journal*, *6*(1), 1-22.

Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage Languages: in the "Wild" and in the Classroom. *Language and Linguistic Compass*, *1*, 368-395. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x

Ramos, C. (2018). Spanish as a Heritage Language in Germany. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 492-503). Routledge.

SEEFPU (2019). Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se dictan instrucciones para regular la planificación, la organización, el funcionamiento, la evaluación y las actividades de finalización de curso de las enseñanzas complementaria de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior, de 11 de febrero de 2019.

Staker H. y Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. *Innosight Institute.* https://bit.ly/3xfOpTw

Stavans, A. y Ashkenazi, M. (2020). Heritage Language Maintenance and Management Across three Generations: the Case of Spanish-Speakers in Israel, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1731416

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

Vila Gimeno, R. M. (2014). Enseñanza presencial y semipresencial en las ALCE: un proceso, un debate. *Calanda. Revista Didáctica de la Acción Educativa Española en Francia*, □, 59-66. ISSN-e 1962-4956.

Yanguas, I. (2018). Technology in the Spanish Heritage Language Classroom: Can Computer-Assisted Language Learning Help? *Hispania*, □*0*□(2), 224-236. https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0115

Capítulo IV

# IMPLEMENTACIÓN DEL INTERCAMBIO INTERCULTURAL TELEMÁTICO Y SU INCIDENCIA EN EL DISFRUTE DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Marta Napiórkowska
*Universidad de Málaga*
Elvira Barrios
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos sido testigos de la evolución tecnológica bastante forzada y acelerada en la enseñanza de idiomas, debido a la pandemia de COVID-19, que impulsó la implementación de nuevas herramientas audiovisuales y telemáticas para poder desarrollar las clases a distancia lo más cercanas posibles a la normalidad del aula y proyectos en línea con centros educativos de otros países como alternativa a los viajes al extranjero. Esta situación, indudablemente, propició experiencias de *telecolaboración* y la investigación sobre ellas (Canals, 2020; Fondo y Jacobetty, 2020; Freiermuth y Huang, 2021; O'Dowd, 2021; Ramírez-Lizcano y Cabrera-Tovar, 2020; Sampson y Yoshida, 2020; Toscu, 2021). La *telecolaboración* es un término genérico que hace referencia a todo tipo de intercambio en línea entre alumnos pertenecientes a diferentes culturas basado en tareas estructuradas que pretenden desarrollar tanto las habilidades lingüísticas como la competencia intercultural (Godwin-Jones, 2019). No obstante, escasean estudios que analicen cómo afecta esta nueva práctica al universo de las emociones del alumnado que, hasta hace relativamente poco, según Al-Hoorie (como se cita en Resnik y Schallmoser, 2019) se han considerado "factores irracionales" y de menor importancia que las capacidades cognitivas. Aun así, las emociones del estudiantado, tanto negativas como positivas (Dewaele *et al*., 2018; MacIntyre y Vincze, 2017), inciden en su motivación,

que, a su vez, tiene un impacto directo en la consecución de sus objetivos y en el éxito académico.

### 1.1. *TELECOLABORACIÓN*

La *telecolaboración* puede llevarse a cabo en diferentes formatos: la modalidad escrita, oral o mixta; sincrónica o asincrónica; monolingüe (en la lengua que aprende el alumnado) o bilingüe (en las lenguas maternas de cada participante, también llamada e-tándem, con énfasis en el aprendizaje lingüístico); el modelo Cultura (Furstenberg *et al.*, 2001, con énfasis en el aprendizaje intercultural) o una modalidad mixta llevada a cabo en lengua franca que pretende el desarrollo de la competencia oral e intercultural (Godwin-Jones, 2019). La creciente literatura acerca de estos intercambios, la cual destaca diferentes ventajas como, por ejemplo, el desarrollo de la competencia intercultural (Flowers *et al.*, 2019; Jin y Erben, 2007) o el fomento de la motivación (Di Gennaro y Villarroel, 2019; Jauregi y Melchor-Couto, 2018), indica un gran interés del profesorado para implementarlo en sus aulas. No obstante, escasean estudios que ilustren el desarrollo de la *telecolaboración* a nivel de Secundaria, ya que la gran mayoría de los investigadores ha analizado su impacto en el contexto universitario, lo que probablemente se debe a la necesidad de compaginar la labor docente e investigadora del profesorado universitario y a un acceso más directo a los estudiantes de educación superior. Esto no quiere decir que las prácticas *telecolaborativas* con aprendientes más jóvenes no se realicen; sin embargo, son más invisibles, ya que suelen desarrollarse, de manera más espontánea e informal, por profesorado participante en proyectos financiados por la Comisión Europea, cuyos resultados raras veces se reflejan en la literatura científica. En el contexto español, son una excepción dos proyectos europeos llevados a cabo en Secundaria entre alumnado extranjero y alumnado de diferentes centros educativos de la comunidad valenciana. En el primer caso, el proyecto Erasmus+ denominado Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA, accesible en bit.ly/3XXO7fw), se pretendía fomentar la competencia comunicativa intercultural del estudiantado mediante la *telecolaboración* sincrónica llevada a cabo en la plataforma de Big Blue Button y la interacción en

un mundo virtual en Open Simulator, en el que el alumnado pudo familiarizarse con las costumbres de cada país participante en la *telecolaboración* (Clavel-Arroitia y Pennock-Speck, 2015). En el segundo proyecto, denominado Pedagogical Differentiation through Telecollaboration and Gaming for Intercultural and Content Integrated Language Teaching (TeCoLa) (accesible en bit.ly/3wy1YNR), se implantaron más modalidades de intercambios interculturales, que combinaban la comunicación y la gamificación, y participó alumnado de Primaria, de Secundaria obligatoria y de Formación Profesional. Los hallazgos del proyecto TILA (Kohn y Hoffstaedter, 2017) ilustraron las percepciones del alumnado acerca de su mayor seguridad y predisposición a comunicarse gracias a su participación en la *telecolaboración*; no obstante, no visibilizaron las emociones del alumnado.

### 1.2. Disfrute en el aprendizaje de LE

La investigación acerca del disfrute experimentado en el aprendizaje de LE (en inglés, *foreign language enjoyment*) nace a partir de las aportaciones de Seligman y Csikszentmihalyi (2020) sobre psicología positiva, que se dedica al desarrollo de los individuos, desviando la atención de sus debilidades para entender y fomentar sus fortalezas. Aunque la ansiedad, una emoción negativa que acompaña el aprendizaje de idiomas, se ha investigado más en el campo de LE (Dewaele, 2007; Horwitz, 1986; MacIntyre, 2002), el disfrute, definido como "una emoción compleja, en la que interactúan los componentes del desafío y de la capacidad percibida y que reflejan el impulso humano por el éxito frente a una tarea difícil" (Dewaele y MacIntyre, 2016, p. 216) va ganando cada vez más atención en la investigación, dado su impacto positivo en el progreso del alumnado (Dewaele *et al.*, 2018; Saito *et al.*, 2018) y en la disminución de su ansiedad (MacIntyre y Mercer, 2014). Dewaele y MacIntyre (2014) elaboraron una Escala de Disfrute del Aprendizaje de una Lengua Extranjera de 21 ítems que fue reducida a 11 ítems y utilizada con alumnado de Secundaria en la investigación llevada a cabo en China por Li *et al.* (2018). En esta escala se distinguen tres factores de disfrute: el privado (sentimientos positivos reforzados por diversión, logros y materia interesante en el aprendizaje de LE), el profesorado (sentimientos

positivos reforzados por buenas prácticas, actitudes de apoyo y motivación por parte del docente) y el ambiente (sentimientos positivos reforzados por el ambiente distendido en el aula donde el alumno, su docente y sus compañeros de clase crean un grupo de trabajo unido y comprometido con el aprendizaje).

Aunque, por experiencia personal de una de las autoras, los factores mencionados suelen darse en la *telecolaboración*, hasta el momento, que sepamos, solo un estudio, el de Resnik y Schallmoser (2019) ha estudiado el disfrute que experimenta el alumnado en este tipo de situación comunicativa y lo ha abordado mediante entrevistas cualitativas. En su investigación participaron estudiantes universitarios entre 20 y 32 años de procedencia alemana, americana e inglesa que aprendían la lengua materna de sus compañeros. El e-tándem duró seis meses y se desarrolló en Facebook, WhatsApp y Skype a través de conversaciones acerca de temas preparados por las investigadoras, como el aprendizaje de idiomas, las expectativas acerca del e-tándem, los estudios en cada país, la cultura popular, los medios de comunicación y eventos políticos relevantes. Los datos se recogieron de los 19 estudiantes que expresaron su voluntad de realizar las entrevistas. Era un número bastante limitado (en la *telecolaboración* participaron un total de 104 aprendientes) y este hecho puede ser indicativo de que eran los únicos que disfrutaron la experiencia; no obstante, las investigadoras concluyeron que el intercambio fue una experiencia placentera debido a factores como la autenticidad de la interacción, el aprendizaje cultural, el ambiente más distendido que en el aula, el establecimiento de una relación amistosa entre los participantes, la autopercepción de progreso en el aprendizaje de LE, y la ayuda y retroalimentación recibida por parte del compañero del e-tándem. Asimismo, se recalcó el impacto del diseño de las tareas en el disfrute del alumnado y la adaptación de estas al nivel y a la edad de los participantes de la *telecolaboración.*

Por último, cabe añadir que, hasta la fecha, ningún estudio ha analizado la relación entre las tareas *telecolaborativas* y las emociones positivas experimentadas por el alumnado de Secundaria durante su realización. Los estudios acerca de la *telecolaboración* (Korkealehto y Leier, 2021; Peiser, 2016; Taskiran, 2020) suelen mencionar que los intercambios

son unas experiencias positivas para el alumnado, sin investigar el disfrute en profundidad. En este sentido, nuestra investigación pretende contribuir al fomento del conocimiento acerca del impacto de un contexto telemático, distinto al ambiente tradicional del aula de LE, en la variable afectiva del disfrute, que aún sigue siendo infravalorado en la literatura científica (Pavelescu y Petrić, 2018).

## 2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio fue averiguar la medida en la que estudiantes de Vietnam y de España disfrutaron del intercambio cultural en el que habían participado, tanto a nivel global como en cuanto a los distintos componentes que comprendía este intercambio.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La *telecolaboración* se desarrolló entre dos centros públicos de Educación Secundaria, el Instituto de Educación Secundaria Beatriz Galindo en Motril, ubicado en el sur de España, y el Trường THPT Yên Dũng số 1 en Bắc Giang, localizado en el norte de Vietnam, próximo a la capital, Hanoi. En los dos centros la lengua inglesa se imparte como una asignatura obligatoria con una carga lectiva de 3-4 horas semanales; sin embargo, en el centro vietnamita la ratio del alumnado en clase es de 40, mientras que en el centro español es de 25.

Un total de 133 alumnos, 69 españoles y 64 vietnamitas, constituyeron la muestra de investigación. El rango de edad en la muestra procedente del centro español fue de 14-16 ($M$ = 14.82, $DT$ = .579) y en la muestra del centro vietnamita, de 15-17 ($M$ = 15.95, $DT$ = .284). La mayoría de los participantes se declararon mujeres (ver Tabla 1 para más detalles sobre la muestra). El nivel de competencia lingüística del alumnado fue evaluado por las docentes de inglés. En el caso del estudiantado español oscilaba entre A2-B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) y, en el del alumnado vietnamita era A2, con especial dificultad en la expresión oral.

**TABLA 1.** Distribución de la muestra del estudio por género declarado (en frecuencia y, entre paréntesis, en porcentaje)

| País | Hombre | Mujer | No binario | Prefiere no declararlo |
|---|---|---|---|---|
| Vietnam | 16 (25.0) | 45 (70.3) | 1 (1.3) | 2 (3.1) |
| España | 35 (50.7) | 30 (43.5) | 3 (4.3) | 1 (1.4) |
| **Total** | **51 (38.3)** | **75 (56.4)** | **4 (3.0)** | **3 (2.3)** |

Fuente: elaboración propia

### 3.2. PROYECTO DE *TELECOLABORACIÓN*

El proyecto de *telecolaboración* se llevó a cabo durante dos cursos escolares, 2020-2021 y 2021-2022, y se ideó de acuerdo con las directrices del modelo Cultura (Furstenberg *et al.*, 2001), aunque con ciertas adaptaciones. Originariamente, este modelo se basaba en la comunicación bilingüe y escrita con el fin de fomentar el uso de la lengua extranjera y la competencia intercultural mediante tareas y debates guiados por el profesorado en el aula. En nuestro estudio, dada la necesidad de fomentar la destreza oral del alumnado de Secundaria en la lengua inglesa tanto en el centro vietnamita como en el español, el proyecto se realizó en inglés como lengua vehicular y en la modalidad asincrónica y oral, mediante intercambio de vídeos elaborados por el alumnado.

Las grabaciones se intercambiaban con frecuencia semanal entre ambos centros a lo largo de seis semanas y se visionaban en el aula. No obstante, en Vietnam, dada la difícil situación de la pandemia en el curso 2020-2021, el confinamiento y el cambio de clases presenciales a telemáticas, una parte de los alumnos se vio forzada a grabar y visionar los vídeos desde su casa, sin la participación de sus compañeros de clase. Aun así, todos los alumnos pudieron sugerir la temática de los vídeos, cuyo resultado fueron las propuestas relacionadas con la cocina, la cultura y la geografía e historia, por lo que cada vídeo se dividía en estos tres bloques temáticos. Ambos países siguieron el mismo formato de los vídeos, adecuando la temática a su contexto cultural. El trabajo se realizó en grupos de 5-6 personas, que decidieron y repartieron los temas entre todos los miembros. En Vietnam, a pesar de que el alumnado no pudo realizar la grabación en grupos ni en su centro escolar, cada

estudiante mantuvo y entregó la temática de su parte del vídeo. La participación fue obligatoria en todas las clases en las que se ofertó la *telecolaboración*.

El trabajo empezó con la familiarización del alumnado con cada cultura. Se usó el material audiovisual accesible en Internet para presentar las características principales de cada nación y motivar al alumnado a conocer una cultura diferente a la suya. A continuación, en la fase de planificación, el alumnado tuvo que constituir los grupos y establecer las fechas de entrega de cada vídeo. La búsqueda de información y la traducción de los contenidos para crearlo fue responsabilidad del estudiantado, que trabajó en pequeños grupos de manera autónoma, con la supervisión del proceso por parte del profesorado. Seguidamente, los docentes asesoraron a cada equipo en la preparación del discurso oral y del contenido audiovisual, prestando atención a la pronunciación, la subtitulación y la edición de los vídeos. Cabe añadir que los vídeos se grabaron mediante los móviles del alumnado en el horario de clase (excepto en el caso comentado arriba), con la excepción de los contenidos que exigían otros entornos como, por ejemplo, la cocina para elaborar recetas o el centro de un pueblo para grabar atracciones turísticas. Finalmente, cuando todos los vídeos estuvieron elaborados, se mandaban con una frecuencia semanal al centro colaborador por el profesorado y se visualizaban en el aula tanto los elaborados por los compañeros de clase como los realizados por los compañeros extranjeros. Para fomentar la reflexión y reforzar el aprendizaje de los contenidos culturales, el profesorado, después del visionado de los vídeos, administraba al alumnado un cuestionario acerca de cada película extranjera e iniciaba un debate sobre las similitudes y diferencias entre ambos países. Para finalizar el proyecto y poder apreciar su impacto en el aprendizaje intercultural, los estudiantes intercambiaron opiniones referidas a sus culturas en un foro en línea en la página web de Padlet.

### 3.3. Instrumento de obtención de datos

Los datos del estudio fueron obtenidos mediante un cuestionario que contenía una sección sociodemográfica, que se empleó para caracterizar la muestra, y la Escala de Disfrute de la Telecolaboración Intercultural,

que se trataba de una versión modificada de la subescala de disfrute/interés del Inventario de Motivación Intrínseca (Ryan, 1982) de 14 ítems con la que se pretendía evaluar la medida en que los participantes disfrutaron del proyecto de *telecolaboración* intercultural. Los estudiantes respondieron a las afirmaciones de los ítems en una escala tipo Likert de 7 puntos desde "Muy en desacuerdo" hasta "Muy de acuerdo". El mismo cuestionario se redactó en español, para los estudiantes de la muestra de España, y en inglés, para los estudiantes de la muestra de Vietnam. La consistencia interna de los ítems de esta escala, medida por el coeficiente alfa de Cronbach, fue alta ($\alpha$ = .885 para la muestra de España y .837 para la muestra de Vietnam).

El cuestionario se administró después de las seis semanas de duración del proyecto. En ambos centros se cumplimentó en horario escolar y en formato telemático bajo la responsabilidad de las docentes de inglés de cada clase. El alumnado español lo cumplimentó en el aula; no obstante, en Vietnam, la situación epidemiológica en el curso escolar 2020-2021 no permitió finalizar el proyecto ni recoger los datos de modo presencial, por lo que el cuestionario se administró en línea en una clase llevada a cabo a través de videoconferencia. Las profesoras estaban pendientes del alumnado para solventar posibles dudas.

### 3.4. Procedimiento de análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva (se calcularon los datos de la media y la desviación típica) e inferencial, mediante la prueba t de Student para grupos independientes, una vez que la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov determinara que los datos de ambos grupos en esta escala tenían una distribución normal. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen (Cohen, 1988), tomando como umbrales los valores sugeridos por Plonsky y Oswald (2014) para la investigación en segunda lengua (valores rondando .40 [= tamaño del efecto pequeño], .70 [= tamaño mediano] y 1.00 [= tamaño grande]).

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos del estudio comprendió tanto el cálculo de la media y la desviación típica de la puntuación otorgada a cada uno de los ítems de la Escala de Disfrute de la Telecolaboración Intercultural como la comparación de los dos grupos participantes en el intercambio intercultural en cuanto a nivel de disfrute experimentado. La Tabla 2 muestra los resultados por ítem de la Escala de Disfrute de la Telecolaboración Intercultural.

**TABLA 2.** Resultados por ítem de la Escala de Disfrute de la Telecolaboración Intercultural en español e inglés

| Ítem de la Escala de Disfrute de la Telecolaboración Intercultural | País | |
|---|---|---|
| | Vietnam (Rango posible: 1-7) *M* (*DT*) | España (Rango posible: 1-7) *M* (*DT*) |
| 1. Disfruté mucho grabando mi vídeo en inglés.<br>I enjoyed recording my video in English very much. | 5.41 (1.191) | 6.06 (1.305) |
| 2. Disfruté mucho viendo los vídeos de los estudiantes vietnamitas.<br>I enjoyed watching videos from Spain very much. | 5.84 (1.185) | 5.75 (1.509) |
| 3. Grabar mi vídeo en inglés fue divertido.<br>Recording my video in English was fun to do. | 5.70 (1.204) | 6.17 (2.361) |
| 4. Ver los vídeos de los estudiantes vietnamitas fue divertido.<br>Watching videos from Spain was fun to do. | 5.98 (1.091) | 5.83 (1.392) |
| 5. Grabar los vídeos en inglés me parecía aburrido.<br>I thought recording my video in English was boring. | 3.67 (1.881) | 1.96 (1.490) |
| 6. Ver los vídeos de los estudiantes vietnamitas me parecía aburrido.<br>I thought watching videos from Spain was boring. | 3.28 (2.15) | 2.70 (1.995) |
| 7. Grabar los vídeos en inglés no me llamaba la atención en absoluto.<br>Recording my video in English didn't hold my attention at all. | 3.70 (2.044) | 2.14 (1.683) |

| | | |
|---|---|---|
| 8. Ver los vídeos de los estudiantes vietnamitas no me llamaba la atención en absoluto.<br>Watching videos from Spain didn't hold my attention at all. | 3.38 (2.179) | 2.67 (1.983) |
| 9. La grabación de los vídeos en inglés la describiría como muy interesante.<br>I would describe recording my video in English as very interesting. | 5.58 (1.257) | 5.64 (1.543) |
| 10. El visionado de los vídeos de los estudiantes vietnamitas lo describiría como muy interesante.<br>I would describe watching videos from Spain as very interesting. | 5.80 (1.211) | 5.36 (1.562) |
| 11. Grabar los vídeos en inglés me parecía bastante entretenido.<br>I thought recording my video in English was quite enjoyable. | 5.63 (1.241) | 6.07 (1.116) |
| 12. Ver los vídeos de los estudiantes vietnamitas me parecía bastante entretenido.<br>I thought watching videos from Spain was quite enjoyable. | 5.88 (1.162) | 5.65 (1.423) |
| 13. Mientras estaba grabando mi vídeo en inglés, pensaba cuánto lo estaba disfrutando.<br>While I was recording my video in English, I was thinking about how much I enjoyed it. | 5.63 (1.374) | 4.99 (1.667) |
| 14. Mientras estaba viendo los vídeos de los estudiantes vietnamitas, pensaba cuánto lo estaba disfrutando.<br>While I was watching videos from Spain, I was thinking about how much I enjoyed it. | 5.61 (1.163) | 4.39 (1.751) |

Fuente: elaboración propia

Además del análisis de los ítems individuales, se calculó la puntuación media obtenida por ambos grupos en la escala (rango posible: 14 a 98: grupo de España, *M* = 78.45, *DE* = 13.936; grupo de Vietnam, *M* = 75.063, *DE* = 11.944). No se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos al compararlos mediante la prueba de t de Student para grupos independientes, y el significado práctico de la diferencia entre los grupos fue pequeño ($t(131) = 1.499$, $p = .136$, $d = 0.26$).

Del análisis de los datos obtenidos en la investigación se deriva que ambos grupos de estudiantes disfrutaron esta experiencia intercultural y lo hicieron en un grado bastante similar en su conjunto, un hallazgo que concuerda con los resultados de Resnik y Schallmoser (2019). No obstante, se aprecia un nivel de disfrute mayor durante la grabación de los vídeos entre el alumnado español. En cambio, los estudiantes vietnamitas disfrutaron más de la experiencia del visionado de los vídeos. Estas diferencias se pueden deber a la existencia de una correspondencia entre el nivel de competencia lingüística y el grado de disfrute (Dewaele y MacIntyre, 2014). El alumnado español tenía un nivel superior que el vietnamita, por lo que, probablemente, el visionado y la elaboración de sus propios vídeos le parecieron más atractivos, dadas las dificultades de comprensión provocadas por las faltas de índole gramatical y de pronunciación del estudiantado vietnamita. Además, el mayor disfrute durante el visionado de los vídeos del estudiantado español también se puede deber a un ambiente de trabajo diferente al del estudiantado vietnamita. Los alumnos españoles, durante la fase de pandemia en la que no hubo confinamiento, asistían a clase con normalidad y pudieron trabajar en un ambiente distendido y en pequeños grupos con sus compañeros, lo que, sin duda, ha influido en su percepción del disfrute, un hallazgo obtenido por Dewaele y Alfawzan (2018) en su análisis cualitativo, que da cuenta de la relación entre esta variable afectiva y las percepciones del alumnado acerca del profesorado y de sus prácticas de enseñanza en el aula.

## 5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación indican que la *telecolaboración* asincrónica en formato de intercambio audiovisual es una fuente de disfrute en el aprendizaje de inglés para el alumnado de Secundaria. Sin embargo, su nivel depende del tipo de tareas y puede verse afectado por la competencia lingüística del alumnado y el ambiente de trabajo en el aula. Por consiguiente, es conveniente que el profesorado, previamente al comienzo de los intercambios virtuales, indague sobre las expectativas de los estudiantes y busque compañeros extranjeros de un nivel similar en la destreza de expresión oral. Asimismo, los docentes deben

prestar más atención al diseño de las tareas y su consecución en el aula para que el proyecto se lleve a cabo de manera similar en ambos centros, lo que requiere de capacidades de organización y planificación conjunta por parte del profesorado.

A modo de conclusión, en nuestra opinión, la implementación de la *telecolaboración* asincrónica en Secundaria puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural del alumnado, en especial de los estudiantes cuya destreza oral no es muy avanzada y que se está iniciando en el contacto con usuarios de otras culturas; por lo tanto, es fundamental que se investiguen más las relaciones entre su disfrute y este contexto educativo tan innovador.

Aunque los hallazgos son alentadores, somos conscientes de la duración muy limitada del proyecto, desarrollado solamente a lo largo de seis semanas consecutivas. Los resultados deben ser corroborados con experiencias de duración más prolongada y, también, mediante herramientas de investigación cualitativas que completarían este trabajo con datos más exhaustivos acerca de las fuentes de disfrute. Aun así, entendemos que nuestro estudio es una contribución valiosa a la investigación de la *telecolaboración* y a su relación con el disfrute experimentado en el aula de LE, y esperamos que los hallazgos incentiven a los docentes a implementar proyectos de *telecolaboración* en las aulas de Secundaria.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Las autoras de la investigación desean agradecer la gran ayuda, paciencia y disposición de la profesora Dang Thi Thu Huong. Gracias a ella, el presente estudio se pudo llevar a cabo a pesar de las dificultades provocadas por la complicada situación epidemiológica en Vietnam.

## 7. REFERENCIAS


Canals, L. (2020). The Effects of Virtual Exchanges on Oral Skills and Motivation. *Language Learning & Technology*, *24*(3), 103-119.

Clavel-Arroitia, B. y Pennock-Speck, B. (2015). Analysis of Teacher Roles in Telecollaboration in the Context of a European Funded-Project (TILA Project). En L. A. Lázaro Lafuente y M. D. Porto Requejo (Eds.), *English and American Studies in Spain: New Developments and Trends* (pp. 189-196). http://www.tilaproject.eu/moodle/

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Erlbaum.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Dewaele, J. M. (2007). The Effect of Multilingualism, Sociobiographical, and Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners. *International Journal of Bilingualism*, *11*(4), 391-409. https://doi.org/10.1177/13670069070110040301

Dewaele, J. M. y Alfawzan, M. (2018). Does the Effect of Enjoyment Outweigh that of Anxiety in Foreign Language Performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(1), 21-25. http://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2

Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *4*(2), 237-274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. y Dewaele, L. (2018). Foreign Language Enjoyment and Anxiety in the FL Classroom: The Effect of Teacher and Learner Variables. *Language Teaching Research*, *22*(6), 676-697. http://doi.org/10.1177/1362168817692161

Di Gennaro, C. M. y Villarroel Ojeda, Y. E. (2019). Chile-U.S.A.: A Case Study of Telecollaboration. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *2*(2), 166-179. https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.2.25

Flowers, S., Kelsen, B. y Cvitkovic, B. (2019). Learner Autonomy Versus Guided Reflection: How Different Methodologies Affect Intercultural Development in Online Intercultural Exchange. *ReCALL*, *31*(3), 221-237. https://doi.org/10.1017/S0958344019000016

Fondo, M. y Jacobetty, P. (2020). Exploring Affective Barriers in Virtual Exchange: the Telecollaborative Foreign Language Anxiety Scale. *Journal of Virtual Exchange*, *3*(SI), 37-61. https://doi.org/10.21827/jve.3.36083

Freiermuth, M. R. y Huang, H. Ch. (2021). Zooming Across Cultures: Can a Telecollaborative Video Exchange Between Language Learning Partners Further the Development of Intercultural Competences? *Foreign Language Annals*, *54*(1), 185-206. https://doi.org/10.1111/flan.12504

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. y Maillet, K. (2001). Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The CULTURA Project. *Language Learning and Technology*, *5*(1), 55-102.

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence. *Language Learning and Technology*, *23*(3), 8-28.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, *20*(3), 559-562. https://doi.org/10.2307/3586302

Jauregi, K. y Melchor-Couto, S. (2018). Successful Telecollaboration Exchanges in Primary and Secondary Education: What are the Challenges? *Future-Proof CALL: Language Learning as Exploration and Encounters-Short Papers from EUROCALL 2018* (pp. 112-117). https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.822

Jin, L. y Erben, T. (2007). Intercultural Learning via Instant Messenger Interaction. *CALICO Journal*, *24*(2), 291-312. https://doi.org/10.1558/cj.v24i2.291-312

Kohn, K. y Hoffstaedter, P. (2017). Learner Agency and Non-Native Speaker Identity in Pedagogical Lingua Franca Conversations: Insights from Intercultural Telecollaboration in Foreign Language Education. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(5), 351-367. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966

Korkealehto, K. y Leier, V. (2021). Facebook for Engagement: Telecollaboration between Finland and New Zealand in German Language Learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *11*(1), 1-20. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2021010101

Li, C., Jiang, G. y Dewaele, J.-M. (2018). Understanding Chinese High School Students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System*, □, 183-196. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition. En P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 45-68). John Benjamins.

MacIntyre, P. y Mercer, S. (2014). Introducing Positive Psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *4*(2), 153-172. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2

MacIntyre, P. D. y Vincze, L. (2017). Positive and Negative Emotions Underlie Motivation for L2 Learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *7*(1), 61-88. https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4

O'Dowd, R. (2021). What do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes Across Multiple Exchanges. *International Journal of Educational Research*, *109*, 2-13. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804

Pavelescu, L. M. y Petrić, B. (2018). Love and Enjoyment in Context: Four Case Studies of Adolescent EFL Learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(1), 73-101. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.4

Peiser, G. (2016). Overcoming Barriers: Engaging Younger Students in an Online Intercultural Exchange. *Intercultural Education*, *26*(5), 361-376. http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/1900/

Plonsky, L. y Oswald, F. L. (2014). How Big is "Big"? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, *64*, 878-912. https://doi.org/10.1111/lang.12079

Ramírez-Lizcano, N. y Cabrera-Tovar, M. A. (2020). EFL Learners' Perceptions about Language Learning and Culture When Using Telecollaboration. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *22*(2), 95-113. https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82213

Resnik, P. y Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a Key to Success? Links Between e-Tandem Language Learning and Tertiary Students' Foreign Language Enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *9*(3), 541-564. https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6

Ryan, R. M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(3), 450-461. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M. y In'nami, Y. (2018). Motivation, Emotion, Language Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*, *68*(3), 1-35. http://doi.org/10.1111/lang.12297

Sampson, R. J. y Yoshida, R. (2020). L2 Feelings through Interaction in a Japanese-English Online Chat Exchange. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *15*(2), 131-142. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1710514

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Taskiran, A. (2020). Telecollaboration: Fostering Foreign Language Learning at a Distance. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *22*(2), 87-97. https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0012

Toscu, S. (2021). Dos and Don'ts of an Effective Telecollaboration Project. *Journal of Theoretical Educational Science*, *14*(2), 202-222. https://doi.org/10.30831/akukeg.807461

# DISCOURSE INTONATION AS A TEACHING TOOL FOR ORAL COMMUNICATION: A STUDY OF SPANISH UNIVERSITY STUDENS DELIVERING PUBLIC SPEECHES IN ENGLISH

RAÚL JIMÉNEZ VILCHES
*Universidad Complutense de Madrid*
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCTION

Public speaking expert Pascale Bang-Rouhet (*La Razón*, 2020) states countries like the US and the UK have a tradition of public speaking. Five-year-old children naturally present their projects in front of their classmates and parents. However, the situation is different in Europe. In fact, 'public speaking in France and Spain is a burden. Therefore more training is needed'. An increasing number of Spanish universities are adopting English as Medium of Instruction (EMI) for their bilingual or international degrees. Some universities offer public speaking courses to first-year students so they can gain confidence in spoken communication. A preliminary study (Jiménez Vilches, 2021) showed that Spanish learners of English still sound lifeless and monotonous in their public speeches even after those courses.

The same specialist declares that many mainland Europeans tend to think that the content is the most important part of a presentation. However, effective communication in public speaking stems from not only what to say but also how to say it (Tench, 2011), and for the how prosody and intonation plays a fundamental role. Fox (2000) defines prosody as the musical accompaniment to the words themselves. Besides, he provides a comprehensive list of prosodic elements which include length, accent, stress, tone and intonation. Wichmann (2000) provides a similar list of prosodic feaures and she adds other elements ucha timing (pauses)

and voice quality. Intonation is also referred as the music or melody of speech, although its main characteristic is reduced to the term pitch. Pitch is described within the intonation system in relation to tones (Tench, 1996; Brazil, 1997; Halliday, 2004).

The acquisition of English prosody and intonation is different depending on whether it is used by a native speaker (L1) or a non-native (L2). L1 speakers are capable of not only imitating sounds very early in life but also matching those sounds (prosody and intonation) to their appropiate functions within the contexts of communicating basic needs to their parents (Cruttenden, 1997; Prieto Vives *et al*., 2011). This concept of functional or contextual meaning does not only apply to the speaker's infant life but its use in adult age. Romero-Trillo (2012) points out that meaning and context need to be interpreted in the light of a thorough analysis of acoustic elements. During this process, prosody and intonation stay in the background and it becomes subconscious and automatic (Ramírez Verdugo, 2006a). Contrarily, L2 speakers do not learn prosody and intonation in the same way. Specific forms and functions of the second language are not internalised as they are in the first language since L2 speakers are not aware of the multiple prosodic patterns that they can choose (Wells, 2006).

A logical didactic implication would be to make learners of the target language aware of the L2 prosodic features (very different from the L1), for the purpose of being able to organise their discourse appropriately and also to express their pragmatic functions and the structure of information (Ramírez Verdugo, 2006a). In fact, L2 learners' command of intonation and prosody turns out to be a crucial aspect for those speakers who would like to be communicatively competent (Romero-Trillo, 2012). In fact, a slight change in the use of prosody or intonation patterns can lead to a misunderstanding or even to a communicative breakdown. This last point has important pedagogical and methodological consequences that were not reflected in traditional methods for the teaching of pronunciation as a second language (Chun, 2002). Therefore, the present study aims to bridge the gap in the area of teaching prosody and intonation to L2 speakers.

## 2. OBJECTIVES

The intonation usage in an oral presentation is going to affect not only how it sounds (the form), but also how the sounds are connected to the specific communicative intentions (the function). Both form and function need to be connected in order to achieve successful communication. Having said this, the objective of the present study is twofold. Firstly, to design, adapt, and implement a new course to develop the speaker's communicative value through prosody in the context of teaching public speaking at university level. Secondly, to check whether the subjects are able to improve their prosodic usage as a result of the course.

## 3. METHODOLOGY

Spanish learners of English seem to encounter difficulties when expressing ideas orally, especially in the form of public speaking. They seem to use a limited range of prosodic forms and do not seem to be aware of their respective functions when delivering monologic discourses. Different linguistic disciplines such as Phonology, Pragmatics, Discourse Analysis or Psycholinguistics agree on the fact that speaking is 'one of our most complex cognitive, linguistic, and motor skills' (Levelt, 1989, p. xiii). Such a complex research problem requires a research design which incorporates different types of data. The mixed methods research turns out to be the most appropriate approach for the present article. Following Creswell (2014, p. 244), 'mixed methods research is an approach to inquiry that combines both qualitative and quantitative forms of research. It involves philosophical assumptions, the use of qualitative and quantitative approaches, and the mixing or integrating of both approaches in a study'. The same author states that mixed methods research caters for 'a more complete understanding of a research problem than either approach [quantitative or qualitative] alone' (p. 3). Mixed methods research is a methodology for doing research that involves collecting, analyzing, and integrating quantitative and qualitative data into a main study.

A perceptive insight of our research problem requires the application of both quantitative and qualitative research. Quantitative information is

needed when measuring acoustically the intonation features employed by informants when delivering their oral presentations. The second part of the research problem –lack of awareness of the connections between prosodic forms and functions– need to be addressed through qualitative procedures such as questionnaires, interviews, or observations. The purpose of mixed methods research is that the combination of both quantitative and qualitative research provides a better understanding of the research problem under inspection. Another key factor for choosing this approach is that mixed methods help to explain results or how mechanisms work in specific contexts. This seems to be the case in the present investigation which aims to evaluate and examine second language acquisition within the area of pronunciation and, more specifically, the usage and learning of intonation and prosody in a second language. It is intended to demonstrate that an inadequate production of prosodic parameters can result not only in a flat, monotonous discourse but also can create a breakdown in its communicative function.

Regarding the type of mixed methods design, the present study adopts the embedded research design which is typically used in social sciences. Creswell (2014, p. 229) states that the embedded mixed methods design is a 'popular design within the health sciences and when investigators test an intervention or program in an applied setting (e.g. in a school)'. The latter is precisely the context of our investigation since the intervention or experiment presented in this thesis belongs to the area of applied linguistics within an educational context (tertiary or higher education). Mixed methods design combines quantitative and qualitative data and emphasizes the use of recognized research design or experiment. In an embedded experiment design, there is an intervention in which quantitative data can be collected and analysed in the forms of pre-test(s) and post-test(s). Sequentially, qualitative data can be collected and analysed any time before, during, and after the intervention and the qualitative information is used to support the quantitative data. The public speeches before and after the course-experiment were acoustically analysed and were compared quantitatively. Also, qualitative data such as interviews were administered and analysed before and after the intervention period. Lastly, the participants' views, the researcher's observations during the

course-experiment, and the participants' prosodic transcripts were used to interpret the acoustic analysis results.

Focusing on the intervention itself, the type of study conducted is innovation. This term not only refers to the idea of creating something new but also but also improving existing ideas, knowledge, and practices (Mitchell, 2003). Innovation in education entails a change in the official syllabus. This was precisely the starting point for the intervention since the official programme for teaching public speaking only included one session on prosody and intonation. Change (innovation) was introduced in three steps: firstly, integrating existing aspects of the official programme; secondly, incorporating an approach that was not included in the original programme; thirdly, adapting some components (pronunciation and intonation) that were originally in the approach but not for developing the role of intonation within the public speaking context.

Discourse intonation (Brazil *et al.*, 1980; Hewings, 1990, 1997) was chosen as the framework for the innovation due to its direct application to language learning. From all the different theories and approaches of intonation, discourse intonation has generated a considerable amount of EFL (English as a Foreign Language) materials and resources for the classroom and self-learning (Brazil, 1994; Bowler & Cunningham, 1997; Bradford, 1999; Gilbert, 2001; Hancock, 1995, 2004; Hewings, 2004, 2007). This is emphasised by the fact that discourse intonation annotation systems with tone arrows, capitalization and underlining are readily accessible to understand and use for language users and instructors. However, the annotation symbols employed in other theories such the Autosegmental-Metrical theory (Pierrehumbert, 1980) with H, L, and % or the numbers for tones in Halliday's (2004) contour approach 'seem to be too abstract and not readily decipherable for instructors who are not intonation specialists [researchers] and even less accessible to students' (Chun, 2002, p. 43). The present used the terminology or metalanguage pertaining to the discourse intonation approach; providing also similar terminology and concepts from other schools and approaches when necessary.

The L2 discourse intonation training course for the present study lasted for nine weeks and comprised eighteen sessions with a total learning

input of 1,440 minutes and all sessions took place in the classroom. The course-experiment was evenly arranged in three blocks of six sessions each. The first block provided a general introduction of the English intonation and prosody system and also the recognition, production and annotation of the basic forms; i.e. tone unit, onset syllable, tonic syllable and tone. Besides, an explanation of how the tonic syllable expresses the prominence function was provided and how certain tones are associated to Brazil's well-known function of proclaiming and referring. The central part of the course (sessions seven to twelve) presented and developed other prosodic parameters (tone, key, termination, filled and unfilled pause) in relation to other discourse functions such as discourse orientation, dominance, and new topics. These forms were practised within the context of monologic discourses and as preparation for the Spanish speakers' oral presentations at the end of the training course. The last block (sessions thirteen to eighteen) was aimed at revising and consolidating the prosodic areas that were introduced and explored during the first and second parts of the course-experiment. The following table provides a summary of the training course.

**TABLE 1.** Overview of the instructed period (training course)

| First part: sessions 1 - 6 | Second part: sessions 7 - 12 | Third part: sessions 13 - 18 |
|---|---|---|
| **Pronunciation test** & Introduction to English intonation. | **Form (2)**: tone, key, termination, filled pause, unfilled pause. | **Revision** forms (1) +(2) |
| **Form (1)**: tone unit, onset syllable, tonic syllable and tone. | **Function (2)**: discourse orientation and dominance. | **Revision** functions (1) + (2) + (3). |
| **Function (1):** prominence, proclaiming and referring. | **Function (3)**: new topics (pitch sequence or phonological paragraphs). | End-of-course **pronunciation test.** |

The population for the present study is comprised of Spanish learners of English (experimental group) and native speakers of English (control

group). The subjects for the experiment were four university students at the Universidad Autónoma de Madrid. From the initial ten subjects that initially enrolled in our course-experiment, four subjects were chosen as they were the ones who completed all the requirements, i.e. attending all sessions, doing the initial and final presentations, and completing all the questionnaires. As part of their English classes, the aim of the course-experiment was to develop the subjects' speaking skills, and in particular to be able to give an oral presentation in English at the end of the course. Regarding the control group, two English native speakers were chosen and used as a quantitative reference to compare how the Spanish learners perform prosodically while doing a public speech. Both subjects speak Standard British English and are originally from the South-East area of England. The author of the present thesis travelled to England in order to record the English native speakers under the same conditions regarding recordings, instructions, and analysis as the Spanish learners of English. The English native speakers did not receive any treatment of the course-experiment and their oral presentations were used to compare and contrast them acoustically with the oral presentations from the experimental group.

A handout with specific instructions was provided before the course-experiment started. The pre-task included a given topic for all subjects in which they were asked to give an oral presentation following a set structure –introduction, main body, and conclusion– and set phrases which are commonly used in a public speech delivered by non-native speakers of English (Craven, 2008). The public speeches were recorded in the classroom and no training of prosodic form and function was provided by the researcher. After the instructed period, subjects were asked to give another presentation with the same topic but this time applying all the theoretical and practical applications regarding prosody and intonation covered during the course-experiment. The same procedure was followed for the English native speakers, except for they were asked to give only one oral presentation and they did not receive any instruction on how to use prosody and intonation. The non-native and native public speeches were acoustically analysed (7,356 words in total) using *Praat*. This is a computer software package for speech analysis (5.1.07 version)

which provides acoustic information about parameters such as pitch range and movement, intensity and length. *Praat* quantifies the aforementioned parameters through, for example, the melodic curve (represented by a blue line in the bottom part of the screen) or the intensity curve (represented by a yellow line in the bottom of the screen).

Participants were also asked to complete an initial questionnaire with questions about discourse organization and speaking style. The aim of this questionnaire was to gather information about the subjects' prior ideas of areas such as organization of ideas in a presentation, their awareness of prosodic features, and their preferred methods for delivering their public speeches (memorized, impromptu, manuscript or extemporaneous). After the final presentation, subjects were also asked to complete another questionnaire. This final questionnaire was comprehensive and contained questions about argument structure, preparation, delivery and stage freight. The final questionnaire had two main goals; firstly, to confirm whether contents from the course-experiment were internalised and, secondly, to use the answers for interpreting the acoustic analysis. In other words, the final questionnaire was specially designed to validate whether there was a conscious match between the prosodic forms, their discourse, and pragmatic functions and if there was an intention to express functions such as dominance and control by a conscious selection of prosodic forms.

The applied statistical method was the Standarized Individual Differene or SID (Ferrer and Pardo, 2014). The aim of this method is to measure the effect of an intervention in an individual subject and to determine whether the effect (change) of the intervention on the subject is relevant or significant. The SID statistic method uses the following formula to measure significant (or not) change:

$$SID = \frac{D_i}{S_D}$$

SID is obtained by dividing the difference between the pre and post-treatment results *($D_i$)* and the standard deviation *($S_D$)*. The $D_i$ is calculated in relation to the score before and after the treatment in each individual participant in an experiment. The $S_D$ is calculated by subtracting the pre from the post treatment results in all the participants involved in the experiment. The SID value has got a $\geq$ 1.96 criterion for reliable change. This means that, with 95% confidence, significant change takes place when the SID result is either higher than 1.96 or lower than -1.96. Contrarily, change is not significant when the SID value is within the range of 1.96 and -1.96. Ferrer and Pardo (2014, p. 371) also report that the SID score needs to be complemented with other methods such as subjects' answers to questionnaires that result in a more comprehensive analysis and discussion of the data.

## 4. RESULTS

*Key* and *unfilled pause* are two prosodic forms which can be used by a speaker to express the function of signaling a major change in the discourse structure (Jiménez Vilches, 2015). Intonation is normally associated to tone and this is phonetically realized by a pitch movement over one or more syllables. Besides, pitch can be used not only horizontally but also vertically and the latter behavior is called *key* (also termed as *pitch level* or *pitch height*) and it is normally located in the first accented syllable. Discourse intonation approach states that 'while each of the tones is realised by a different pitch movement, an entirely different set of meaningful choices is realised by a pitch level. A meaningful pitch-level choice is made as each prominent syllable establishes the key of the tone unit. It may be high, mid, or low' (Brazil, 1994, p. 9). A speaker can choose between high, mid or low key which indicates contrastive, additive or equative information, respectively. High, mid or low termination can denote that the meaning in high termination will surprise you and the meaning in mid-termination will not surprise you (p. 58).

Applying this concept to the present study, the main ideas in an oral presentation are clearly defined in three main paragraphs –introduction, body, and conclusion– and these new topics are marked prosodically by

high key. In other words, Brazil's concept of surprise is equivalent to the introduction of a new idea within a public speech. *Unfilled pause* or silence is another way to mark prosodically the beginning of a new topic. DeVito (2012, p. 202) lists stages in public speaking in which long pauses lasting between one and two seconds have been proved to be effective prosodic parameters to signal the beginning of a new topic. By making deliberate pauses at strategic parts, the public speaker draws attention to the newly introduced topic (p. 36).

The following tables are based on DeVito's pause framework so we can measure not only the length of pauses but also the use of key in order to mark new ideas or topics. As with key, our subjects were trained on how unfilled pauses can be strategically used as a cue to mark the beginning of a new topic in their public speeches. Table 2 quantifies the pitch height of the key (measured acoustically in Hertz) and long pauses lasting between one to two seconds that have been proved to be prosodic markers of a new topic. The speaker's use of key at new topics is compared before (BIT) and after (AIT) the training course. The analysis is done for non-native speakers (FS1 – FS4) and native (FNS1 – FNS2). The bottom row quantifies the mean key and pause of all the new topics landmarks both before and after the instructed period in which the discourse intonation approach was taught.

Tables 3 and 4 display the statistical results for individual change in the selection of key and unfilled pause respectively. It follows the same structure as in Table 2 in terms of distribution of key and unfilled pause. The new data is the final calculation of the Standarised Individual Difference (SID) to determine whether there was (or not) significant change between the initial and final non-native public speeches. The SID value indicated in the tables has got a ≥ 1.96 criterion for reliable change. This means that, with 95% confidence, significant change takes place when the SID result is either higher than 1.96 or lower than -1.96. Contrarily, change is not significant when the SID value is within the range of 1.96 and -1.96. The cases of significant change have been marked in bold.

**TABLE 2.** Speaker's selection of key and unfilled pause to mark new ideas

| | KEY (Hz) AND UNFILLED PAUSE (SEC) | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DISTRIBUTION OF KEY AND UNFILLED PAUSE | FS1 | | FS2 | | FS3 | | FS4 | | FNS1 | FNS2 |
| | BIT | AIT | BIT | AIT | BIT | AIT | BIT | AIT | | |
| Before beginning speech > greeting | 239.3 Hz 2.29 sec | 322.7 Hz 2.57 sec | 323.9 Hz 0.99 sec | 325.5 Hz 1.67 sec | 301.3 Hz 2.04 sec | 404.6 Hz 2.13 sec | 257.6 Hz 1.72 sec | 269.3 Hz 2.25 sec | 294.7 Hz 2.86 sec | 263.1 Hz 1.83 sec |
| Introduction > body point 1 | 386 Hz 1.16 sec | 354.9 Hz 3.81 sec | 296.2 Hz 1.14 sec | 430.6 Hz 1.59 sec | 326.5 Hz 1.26 sec | 395.2 Hz 0.83 sec | 296.1 Hz 1.01 sec | 223.8 Hz 1.59 sec | 331.5 Hz 1.84 sec | 310.7 Hz 1.35 sec |
| Body point 1 > body point 2 | 333.4 Hz 1.25 sec | 330.8 Hz 1.02 sec | 288 Hz 1.06 sec | 298.5 Hz 0.72 sec | 236.9 Hz 0.34 sec | 367.2 Hz 0.51 sec | 248.9 Hz 0.91 sec | 272 Hz 1.66 sec | 319.3 Hz 2.03 sec | 318.9 Hz 1.27 sec |
| Body point 2 > conclusion | 369 Hz 1.59 sec | 412.6 Hz 1.36 sec | 254.1 Hz 0.50 sec | 262.4 Hz 0.68 sec | 317.5 Hz 0.82 sec | 337.6 Hz 0.96 sec | 238.5 Hz 1.44 sec | 245 Hz 2.09 sec | 296.4 Hz 1.90 sec | 290.3 Hz 1.26 sec |
| Conclusion > ask for questions | 243.4 Hz 1.60 sec | 338.6 Hz 1.47 sec | 210.6 Hz 0.92 sec | 282.7 Hz 0.73 sec | 221.7 Hz 0.65 sec | 303.5 Hz 0.91 sec | 192.4 Hz 0.96 sec | 211.1 Hz 0.73 sec | 339.8 Hz 1.02 sec | 277.9 Hz 0.71 sec |
| Mean key Mean unfilled pause | 314.2 Hz 1.44 sec | 351.8 Hz (+37.7 Hz) 1.78 sec (+0.34 sec) | 274.6 Hz 1.18 sec | 319.9 Hz (+45.3 Hz) 1.08 sec (-0.17 sec) | 280.8 Hz 1.01 sec | 361.2 Hz (+80.8 Hz) 1.14 sec (+0.13 sec) | 246.7 Hz 1.11 sec | 244.2 Hz (-02.5 Hz) 1.42 sec (+0.31 sec) | 316.3 Hz 1.93 sec | 292.1 Hz 1.28 sec |

*FS1 = Female Subject 1; FS2 = Female Subject 2; FS3 = Female Subject 3; FS4 = Female Subject 4; FNS1= Female Native Speaker 1; FNS2 = Female Native speaker 2; BIT = Before Intonation Training; AIT = After Intonation Training.*

**TABLE 3.** Standarised Individual Difference (SID) in speaker's selection of key

| DISTRIBUTION OF KEY | FS1 | FS2 | FS3 | FS4 |
|---|---|---|---|---|
| Before beginning speech > greeting | -1.93 | -0.74 | **-2.41** | -0.27 |
| Introduction > body point 1 | 0.33 | -1.43 | -0.73 | 0.77 |
| Body point 1 > body point 2 | 0.04 | -0.17 | **-2.14** | -0.38 |
| Body point 2 > conclusion | **-2.55** | -0.49 | -1.21 | -0.38 |
| Conclusion > ask for questions | **-2.84** | **-2.15** | **-2.44** | -0.56 |
| Mean key | -1.00 | -1.33 | **-2.13** | 0.07 |

*FS1 = Female Subject 1; FS2 = Female Subject 2; FS3 = Female Subject 3; FS4 = Female Subject 4; 2; BIT = Before Intonation Training; AIT = After Intonation Training; SID = Standarized Individual Difference. Significant change is shown in* ***bold.***

**TABLE 4.** Standarised Individual Difference (SID) in speaker's selection of unfilled pause

| DISTRIBUTION OF UNFILLED PAUSE | FS1 | FS2 | FS3 | FS4 |
|---|---|---|---|---|
| Before beginning speech > greeting | -1.07 | **-2.60** | -0.34 | **-2.02** |
| Introduction > body point 1 | **-2.03** | -0.34 | 0.33 | -0.44 |
| Body point 1 > body point 2 | 0.47 | 0.69 | -0.34 | -1.52 |
| Body point 2 > conclusion | 0.59 | -0.50 | -0.39 | -1.80 |
| Conclusion > ask for questions | 0.58 | 0.38 | -1.22 | 1.08 |
| Mean pause | -0.01 | 0.49 | 0.64 | -1.53 |

*FS1 = Female Subject 1; FS2 = Female Subject 2; FS3 = Female Subject 3; FS4 = Female Subject 4; 2; BIT = Before Intonation Training; AIT = After Intonation Training; SID = Standarized Individual Difference. Significant change is shown in* ***bold.***

## 5. DISCUSSION

Table 2 reveals that most subjects chose a higher key in the first tone unit to cue the beginning of a new topic in their after-training L2 public speaking. FS1 (+37.7 Hz), FS2 (+45.3 Hz) and FS3 (+80.8 Hz) increased the mean high key at the strategic new-topic landmarks of their L2 public speeches. FS4 (-02.5 Hz) was the only subject whose AIT mean F0 maxima decreased. Besides, FS1 (351.8 Hz), FS2 (319.9 Hz), and FS3 (361.2 Hz) obtained higher mean key in their post-treatment presentations compared to the native informants (FNS1=316.3 Hz; FNS2=292.1 Hz). FS4 (246.7 Hz) was the only Spanish subject who used lower mean key at the beginning of the most important stages (phonological paragraphs) of an oral presentation. As regards length of unfilled pauses, FS1 (+0.34 sec), FS3 (+0.13 sec) and FS4 (0.31 sec) were able to make longer mean pauses as a means to mark the beginning of a new point in their AIT presentations. Only FS2 (-0.17 sec) made her mean AIT length of pause shorter. In fact, FS1 (1.78 sec) was the only Spanish informant who was able to achieve the longest mean pauses and got very close to the mean pause of our most experienced English public speaker (FNS1=1.93 sec). Interestingly, FS4 (1.42 sec) obtained the second highest mean unfilled pause and comparatively higher than our less experienced native public speaker (FNS2=1.28 sec). FS2 (1.08 sec) and FS3 (1.14 sec) used shorter mean pauses in relation to our two native informants. Lastly, FS2, FS3 and FS4 were able to use simultaneously high key and pause at the beginning in at least half of the DeVito's designated new topics in public speaking. Conversely, FS1 achieved a dominant high key plus unfilled pause in only one new topic. As for the other new topics, higher key was interchanged for shorter pause and vice versa. Regarding the native informants, similar mean key was obtained (FNS1=316.3 Hz; FNS2= 292.2 Hz) and, contrarily, there is a noticeable difference in the area of mean pause (FNS1=1.93 sec; FNS2=1.28 sec). De Vito (2012: 202) confirms that pauses between one to two seconds are used to signal a new topic in a public speech. Having said this, FNS1 seems to use more deliberate (longer) pauses in the one-to-two seconds range as she is a more experienced speaker while FNS2 appears to

choose a lower-range length of mean pause since she is a less experienced speaker.

The data in tables 2 and 3 reveal that most subjects made some significant changes in the use of key at the beginning of the main topic changes within their final speeches. FS3 was the subject who obtained the most remarkable results in key distribution by using higher key in three out of five possible stages. FS1 made two statistically significant uses of key while FS2 made a higher key in only one stage. FS4 did not make any significant change regarding key selection in any of the possible landmarks. Regarding the length of pauses, statistical results do not report as many significant changes as in key selection. Contrarily to key, FS3 did not obtain any significant change in relation to employing pauses to signal main topic shifts. FS1 and FS2 made a significant change at one stage of the pause distribution, although FS1 made it at a more crucial point (introduction > body point 1). Lastly, FS4 made no meaningful improvement in key but was able to do it when it comes to unfilled pause at the first stage of the public speech.

Figures indicate Spanish informants were able to improve the key to signal new topics and even obtain higher keys than the English native counterparts. Contrarily, there was fluctuation and irregularities when it comes to using filled pauses. The irregularities in the use of both key and pause seem to contradict the subjects' own responses for the final questionnaire. In fact, all the Spanish learners stated that they used key and pause in order to mark new topics in their final presentations. Overall, Spanish learners of English have been able to improve only partially the four prosodic forms in their after-training oral presentations. Most of them used a wider range of prosodic form in their after-training public speech, although only FS3 has consistently obtained meaningful change in the use of key when applying the SID (Standarized Individual Difference) method.

## 6. CONCLUSIONS

Results reveal there is an irregular acquisition of prosodic competence by the Spanish learners of English. The non-native subjects obtain

similar results –and even had higher key in some cases– when compared with the use of key by English native informants. Contrarily, SID indicates that only one subject achieved meaningful improvement when using unfilled pause. When compared to native speakers, only half of the Spanish informants had a mean pause within the range of our English native subjects. In fact, only the English subjects were able to use both key and unfilled pause consistently in order to signal new topics throughout the main parts of their public speeches. When it comes to the form-function interface, there seems to be a mismatch between forms and specific functions The Spanish presenters' intentions to mark new topics prosodically did not actually match the production of the corresponding key and unfilled pauses. Even after treatment, Spanish learners of English seem to be unable to make those changes in order to express discourse and pragmatic meanings. All in all, these results seem to confirm previous studies such as Ramirez Verdugo (200, p. 662) when she concluded that 'the acquisition of intonation does not take place automatically'.

Further implications are aimed at improving the specific characteristics of this prosodic training course in the area of CAPT (Computer Assisted Pronunciation Training). This would entail a variety of techniques within a multisensory approach, which would include visual, auditory, kinesthetic, and affective input (Underhill, 2005; Ramírez Verdugo, 2006b). The incorporation of analytical techniques into the classroom could be tested in order to measure comparatively results with and without computerized assistance. In fact, speech-visualizing technology has already obtained positive results in studies of different L1 backgrounds such as Italian (Busá, 2008) and Mandarin Chinese (Chun *et al.*, 2015). In both studies, learners were able to compare and contrast their own performances by seeing their pitch and make considerable improvement in the production of their pitch curves.

Connected to this idea is the development of the research project *Teaching English prosody to L2 and L3 learners in digital learning environments (e-LPHON4L: PROSOD).* This research is funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities and its main aim is to improve the prosodic competence in English of Spanish and Galician

learners (L2 and L3) using digital settings. The project will create and develop learning and training resources in the form of a new multiplatform application which can be used in the two main mobile devices OS (android and IOS). Some of the already-planned tasks are, among others, questionnaires and materials. The questionnaires are designed to know the users' ideas, problems, etc. about their phonological skills so the researchers involved in the project will be able to create an application that meet their needs. Regarding the materials, some of the results obtained by the Spanish learners in the present study will be used as a springboard to design new activities on multimedia learning that address those problematic L2 transfer issues. The project outcome will lead not only to the creation of this new app but also to more research articles, which hopefully will shed more light on the crucial role of prosody in contextualized speech.

## 7. REFERENCES


Bang-Rouhet, P. (2020, 21 de julio). Los españoles hablan alto en el bar, no en las empresas y la voz es el motor de todo. *La Razón*. https://bit.ly/3j6poH7

Boersma, P. y Weenik, D. (2010). Praat: Doing Phonetics by Computer [Computer Program]. Version 5.1.07. https://bit.ly/40JoyRo

Bowler, B. y Cunningham, S. (1997). *Headway Pronunciation Course*. Oxford University Press.

Bradford, B. (1999). *Intonation in Context. Intonation Practice for Upper-Intermediate and Advanced Learners of English*. Cambridge University Press.

Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners*. Cambridge University Press.

Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation*. Cambridge University Press.

Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Longman.

Busá, M. G. (2008). *Teaching Prosody to Italian Learners of English: Working Towards a New Approach*. Universitá di Trieste.

Chun, D. M. (2002). *Discourse Intonation in L2*. John Benjamins.

Chun, D. M., Jiang, Y., Meyr, J. y Yang, R. (2015). Acquisition of L2 Mandarin Chinese tones Learner-Created Tone Visualizations. *Journal of Second Language Pronunciation*, *1*(1), 86-114.

Craven, M. (2008). *Listening and Speaking 3*. Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge University Press.

DeVito, J. A. (2012). *The Essential Elements of Public Speaking*. Pearson Education.

Ferrer, R. y Pardo, A. (2014). Clinically Meaningful Change: False Positives in the Estimation of Individual Change. *Psychological Assessment*, *26*(2), 370-383.

Fox, A. (2000). *Prosodic Features and Prosodic Structure. The Phonology of Suprasegmentals*. Oxford University Press.

Gilbert, J. (2012). *Clear Speech from Start*: *Basic Pronunciation and Listening Comprehension in North American English.* Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.

Hancock, M. (1995). *Pronunciation Games*. Cambridge University Press.

Hancock, M. (2004). *English Pronunciation in Use (Intermediate)*. Cambridge University Press.

Hewings, M. (Ed.) (1990). *Papers in Discourse Intonation. ELR Discourse Analysis Monograph 16*. University of Birmingham.

Hewings, M. (2004). *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge University Press.

Hewings, M. (2007). *English Pronunciation in Use (Advanced).* Cambridge University Press.

Jiménez Vilches, R. (2015). Who is in Charge? An L2 Discourse Intonation Study on Four Prosodic Parameters to Exert the Pragmatic Function of Dominance and Control in the Context of L2 Non-Specialist Public Speaking. *Complutense Journal of English Studies*, *23*, 33-58.

Jiménez Vilches, R. (2021). *The Role of L2 Discourse Intonation and Prosody in Public Speaking: A Study of the Form-Function Interface in Spanish University Students of English.* PhD Thesis. Universidad Autónoma de Madrid.

Levelt, J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. The MIT Press.

Mitchell, J. M. (2003). *Emerging Futures: Innovation in Teaching and Learning in VET*. Australian National Training Authority.

Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Indiana University Linguistics Club.

Prieto Vives, P., Borràs-Comes, J., Crespo-Sendra, V., Thorson, J. C. y Vanrell, M. M. (2011). Entonación y pragmática en los enunciados interrogativos del español en habla dirigida a niños. *ORALIA*, *14*, 227-255.

Ramírez Verdugo, M. D. (2003). *A Contrastive Analysis of Non-native Interlanguage English Intonation Systems and their Implication in the Organisation of Information from a Functional Perspective. A Study Based on a Computerized Corpus of Spanish Learners of English*. PhD Thesis. Universidad Autónoma de Madrid.

Ramírez Verdugo, M. D. (2006a). A Study of Intonation Awareness and Learning in Non-Native Speakers of English. *Language Awareness*, *15*(3), 141-159.

Ramírez Verdugo, M. D. (2006b). Prosodic Realization of Focus in the Discourse of Spanish Learners and English Native Speakers. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, *14*, 1-28.

Romero-Trillo, J. (Ed.) (2012). *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Springer.

Tench, P. (1996). *The Intonation Systems of English*. Cassell.

Tench, P. (2011). *Transcribing the Sounds of English*. Cambridge University Press.

Underhill, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and Teaching Pronunciation*. Macmillan Education.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation. An Introduction*. Cambridge University Press.

Wichmann, A. (2000). *Intonation in Text and Discourse*. Longman.

# MOTIVACIÓN E INCLUSIVIDAD EN LA DIDÁCTICA ELE DE ENTORNOS DIGITALES

MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN
*La Sapienza Universidad de Roma*

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza ha cambiado sustancialmente desde marzo de 2020, abriendo las puertas a la digitalización. Durante la pandemia, en los distintos países europeos, las disposiciones ministeriales daban indicaciones operativas referidas a la educación a distancia. Así, al mismo tiempo que se reconocía esta nueva forma de aprender a través de herramientas imprescindibles como el ordenador personal, se aconsejaba su vigencia a condición de que esta enseñanza fuera acompañada de los principios de coherencia intrínsecos a los sistemas de formación institucionales.

Hemos asistido a un proceso que se ha llevado a cabo de manera paulatina. En un principio, se reconocía la posibilidad de implementar la educación a distancia y después, en normas ministeriales posteriores, se establecía que el profesorado debía garantizar esta educación a distancia utilizando las herramientas necesarias. El siguiente paso fue la obligatoriedad de la enseñanza digital. Los momentos más críticos han dado lugar a la conciencia y a la visión de futuro, obligando a las escuelas a dotarse de un plan escolar de enseñanza digital integrada para evitar la dispersión y fomentar la inclusión en los momentos críticos presentes y futuros.

Durante este proceso, los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) fueron los más afectados no solo porque su rutina diaria se vio alterada, sino también porque no podían tener contacto directo con su respectivo docente de apoyo y esto era un obstáculo para su

enseñanza personalizada, con graves consecuencias para su bienestar psicológico.

Por este motivo, diferentes países europeos están poniendo en marcha proyectos educativos que responden a dos principios fundamentales: en primer lugar, estos proyectos educativos deben garantizar que los programas estén diseñados para todos los alumnos; y, en segundo lugar, deben desarrollar un conjunto de herramientas educativas para abordar las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad. La Sapienza de Roma, junto con otras universidades europeas, está realizando aportaciones al respecto muy interesantes e innovadoras. En este momento, estamos trabajando en tres proyectos europeos: el proyecto Pedagogy as a Way of Creating Care Relationships in Education: Inclusive Pathways through Digital Learning Experiences and Art Classes, cuya finalidad es mostrar a los docentes algunos enfoques didácticos como el *Universal Design for Learning* (UDL) o el *Trialogical Learning Approach* para una pedagogía inclusiva hacia estudiantes con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, el proyecto Up2DigiSchool (accesible en https://up2digischool.eu/), se centra en la educación escolar analizando y verificando herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos para llevar a cabo formación docente. Por su parte, el proyecto SUCCESS. Supporting Success for All. Universal Design Principles in Digital Learning for Students with Disability (accesible en bit.ly/3wySS3u), se propone diseñar herramientas digitales de apoyo para profesores y educadores mediante la creación de pautas didácticas, cursos de autoaprendizaje en línea basados en los principios del UDL y una plataforma de aprendizaje electrónico. En definitiva, nuestro compromiso con la innovación didáctica se fundamenta en la promoción de tecnologías avanzadas innovadoras, en la promoción de la aplicación de tecnologías de alta calidad en la educación, en la implementación de un conjunto coherente y completo de actividades que promuevan la inclusión de estudiantes con discapacidad y en la innovación en términos de métodos y enfoques didácticos.

Mi aportación específica consiste en la elaboración de una serie de pautas teóricas de preparación de un curso de español como lengua extranjera (ELE) en línea con el método *Universal Design for Learning*, la

creación de un curso de español como lengua extranjera siguiendo esas pautas y un proyecto piloto de formación docente en el Collegio Sant'Ignazio de Mesina. En esta propuesta de curso ELE damos por sentada una serie de condiciones básicas como tener un ordenador, una conexión a Internet, una cámara disponible para participar en las sesiones en línea, tomar fotos o grabar vídeos. Claramente, asumimos que algunos estudiantes con NEE habrán tenido necesidad de tecnología asistida para interactuar con el ordenador. En nuestra propuesta de curso ELE mediante pautas UDL, nos hemos ocupado principalmente del diseño pedagógico y de la creación de recursos para que el proceso educativo en línea fuera inclusivo y, sobre todo, motivador.

## 2. OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El objetivo principal de nuestro estudio es presentar el *Universal Design for Learning* como un buen método didáctico para ELE por tratarse de un enfoque pedagógico que tiene muy en cuenta la motivación en el alumno y por tratarse de un método que prevé el uso de las nuevas tecnologías como fuente de motivación.

Asimismo, hemos adoptado como método didáctico el *Universal Design for Learning* porque su finalidad principal es eliminar los obstáculos que impiden una didáctica integradora ofreciendo formación adecuada para todos los estudiantes evitando que se creen "guetos" con los estudiantes con NEE o con los alumnos más aventajados. Sentirse parte del grupo es una fuente de motivación importantísima para el estudiante. Hay que añadir que, en este momento, la didáctica digital y su fuerte carga motivadora, representa el entorno ideal para llevar a cabo este tipo de didáctica para la integración pues, mediante el UDL, se fomenta la creación de diseños educativos flexibles y personalizables que permiten avanzar a todos los alumnos en su aprendizaje (CAST, 2011, p. 4).

En definitiva, lo más importante en el marco UDL es la adaptación de los planes de estudio para hacerlos más accesibles a todos los alumnos. El plan de estudios UDL está diseñado desde el principio para abordar las diferencias individuales; así, es posible eliminar los programas de adaptación para discapacitados y promover de forma efectiva la

integración. Las tecnologías aplicadas utilizando los principios UDL hacen que la personalización de los currículos sea más efectiva para los estudiantes. Resulta evidente que necesitamos ser creativos en el diseño de entornos de aprendizaje flexibles que aborden la variabilidad de los estudiantes utilizando una amplia gama de soluciones y la propuesta tecnológica debe ser cuidadosamente planificada (CAST, 2011, p. 9).

El UDL cuenta con el apoyo de trabajos de investigación de especialistas como Piaget, Brumer, Ross y Vygotsky, quienes subrayan también la importancia de los *scaffolds* graduales, que pueden ser importantes cuando el estudiante comienza a estudiar una disciplina y gradualmente se eliminan a medida que el estudiante adquiere experiencia. Bloom propone principios similares para comprender las diferencias individuales y las pedagogías requeridas (CAST, 2011, p. 11).

Los principios fundamentales del UDL son tres. En primer lugar, es esencial proporcionar al estudiante *múltiples medios de representación* de los contenidos didácticos, precisamente porque los estudiantes no son todos iguales y difieren en la forma de percibir y comprender la información que el docente les quiere hacer llegar. Del mismo modo, es esencial proporcionarle *múltiples medios de acción y expresión* y, en tercer lugar, es necesario aportar *múltiples medios para motivar al alumno* e incitarlo a la participación. Por lo tanto, la motivación es uno de los principios fundamentales del UDL, de ahí que su implementación en la clase de ELE sea muy aconsejable cuando lo que se persigue es estimular el interés del alumno.

## 3. MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE

Los beneficios de una motivación exitosa en nuestras clases se traducen en conseguir mantener elevada la atención de nuestros alumnos durante más tiempo, lo cual es muy necesario para el correcto desarrollo de las sesiones lectivas. Con la motivación, facilitamos la asimilación de los contenidos y la comprensión de la complejidad a nuestros alumnos. Otro efecto que deriva de una motivación exitosa es la reducción de la percepción de la fatiga en el esfuerzo cognitivo, así, el alumno no se cansará tan fácilmente cuando tenga que afrontar tareas de cierta complejidad.

Del mismo modo, si nuestros estudiantes están bien motivados mejorarán sus prestaciones a la hora de llevar a cabo tanto las tareas de rutina como los controles en clase; lógicamente, tenemos que intentar utilizar materiales didácticos originales y procurar que estas tareas se basen en la realización de actividades significativas, ya que solo así el alumno se sentirá más motivado.

Un análisis de las condiciones favorables a la motivación para la tarea es indispensable (Williams y Burden, 1997). Pero no solo es importante tener en cuenta el contexto, también es significativa la tipología de alumnos con los que trabajamos, pues debemos tener siempre presente que los factores personales e internos son tan importantes como los ambientales y externos, y que cada estudiante podrá responder de manera diferente a los mismos estímulos. Otro aspecto que no debemos descuidar es la neutralización de las experiencias negativas del alumno.

La motivación conlleva un proceso en tres fases sucesivas (Santoro, 2022). En primer lugar, tenemos la *atracción*, muy relacionada con la belleza, la seducción y la fascinación. La atracción se fundamenta en sensaciones e instintos comunes, aunque, con frecuencia, la "chispa" de la motivación puede mermar fácilmente si no se refuerza con formas que aprovechen nuestras diferentes actitudes y experiencias. La segunda fase es la *interacción*, donde entran en juego la sintonía, el contacto y la funcionalidad. El modelo interactivo de la motivación de Williams y Burden (1997, p. 128) define la motivación como "un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas". Se ha demostrado que, cuando en la motivación tenemos interacción, se mantiene un alto nivel de intensidad precisamente porque entran en juego sensaciones y reacciones, las cuales, claramente, varían dependiendo de la persona. La tercera fase es la *experiencia* basada en sintonía, contacto y funcionalidad. La motivación experiencial varía dependiendo de la persona y es fruto de un largo proceso de elaboración por parte del docente.

En ámbito ELE, la motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de un idioma y consiste en el conjunto de

razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. En los estudios de psicología se ha distinguido tradicionalmente entre motivación *intrínseca* y *extrínseca*. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella. En relación con el aprendizaje en contexto escolar, se ha hablado de la motivación intrínseca en términos de motivación para la tarea, como un tipo de motivación diferente de aquella con la que el alumno llega al aula, y que consiste en el interés y la participación que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el alumno.

El modelo socioeducativo o sociopsicológico formulado por R. C. Gardner y W. E. Lambert en los años 70 del siglo XX es el que mayor repercusión ha tenido en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo distingue entre la orientación *integradora* de la motivación y la *instrumental*. La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e, incluso, integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como mejorar su currículo académico u obtener una cualificación profesional (Gardner y Lambert, 1972). Las distintas escuelas psicológicas han puesto el acento en uno u otro tipo de motivación, en consonancia con sus postulados generales. Así, el *conductismo* explica la motivación a partir de factores únicamente externos, mientras que el *constructivismo* incorpora la perspectiva cognitiva y la experiencia del sujeto.

En ámbito ELE, son muy conocidos los consejos de Dörnyei (1998) para desarrollar adecuadamente la motivación en el aula de L2. En primer lugar, sugiere que el profesor, con su conducta, debe dar ejemplo. Del mismo modo, es importante que el docente cree una atmósfera agradable y relajada, incremente la autoconfianza lingüística del alumno, promueva su autonomía y desarrolle una buena relación con él. Debemos presentar la tarea adecuadamente, personalizar el proceso de aprendizaje y hacer nuestras clases interesantes. Es también muy importante para

Dörnyei incrementar la orientación de metas del alumno y familiarizarlo con la cultura de la lengua que le estamos enseñando.

En definitiva, la motivación juega un papel muy importante en la clase de ELE. Sabemos que el aprendizaje de una lengua se fundamenta en un esfuerzo progresivo que debe durar en el tiempo, por ello, tenemos que lograr que nuestros estudiantes estén muy motivados para que su interés no decaiga en cuanto lleguen las primeras dificultades. A continuación, veremos cómo las nuevas tecnologías constituyen un refuerzo motivacional para la clase de ELE.

## 4. MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN ENTORNOS DIGITALES

Hoy en día, existe una cierta tendencia a promover una educación digital inclusiva y de alta calidad siguiendo las pautas del *Plan de Acción de Educación Digital* donde se especifica que la "transformación digital" requiere de habilidades y competencias digitales básicas desde una edad temprana. A nivel europeo, en esa lucha contra la desinformación tecnológica, se hace necesaria una alfabetización digital, una buena educación informática y un buen conocimiento y comprensión de tecnologías intensivas como la inteligencia artificial. Todo ello con el fin de desarrollar capacidades digitales avanzadas que generen más especialistas digitales y de garantizar que las niñas y las mujeres jóvenes estén igualmente representadas en los estudios y carreras digitales (DEAP, 2021-2027).

El *Plan de Acción de Educación Digital* sugiere fomentar la educación informática ya a temprana edad. Existen, de hecho, herramientas que sirven para que nuestros alumnos, incluso los más pequeños, aprendan a programar divirtiéndose; por ejemplo, con *Code Wars* los alumnos aprenden fácilmente el lenguaje informático. *Code.org* es un curso de programación y *CoderDojo* también es ideal para aprender a programar, al igual que *Codesters, Google CS First* y *Tynker. Lightbot* es ideal para enseñar lógica y programación a los niños. *Cozmo* es un juguete dedicado a los niños a partir de los 8 años, con una forma similar a la de *Wall-E*, que es capaz de pensar y moverse sin un patrón establecido;

también está equipado con un motor emocional (el equipo de *Anki*, formado por muchos ex-animadores de Pixar y DreamWorks, habla de un "motor emocional") que, retomando los conceptos de la psicología académica, permite al robot replicar estados de ánimo y movimientos humanos. *Free Code Camp* es un curso muy completo de programación, ideal para nivel superior. *Made with Code* es una iniciativa lanzada por *Google* que tiene como objetivo dotar de habilidades de programación informática a las mujeres jóvenes en escuelas intermedias y secundarias. *Sphero Edu* es una herramienta tecnológica para aprender a programar con el robot *Sphero. Swift Playgrounds* es una aplicación desarrollada por Apple para los sistemas operativos iOS y iPadOS y ofrece la posibilidad de aprender a programar, con un nivel básico y con el lenguaje Swift a través de un entorno sencillo. *The Odin Project* es un plan de estudios en línea y de código abierto para aprender desarrollo web y ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades que necesitan para ser contratados como desarrolladores web.

Como vemos, contamos con numerosas herramientas digitales para poder utilizar con nuestros alumnos. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la motivación crece todavía más cuando utilizamos herramientas específicas destinadas a potenciar la faceta más lúdica en la clase. A continuación, presentamos unas herramientas que en realidad son juegos para aprender divirtiéndose. Por ejemplo, tenemos a *Cargo-Bot*, un juego adictivo que enseña conceptos de programación, da instrucciones a un brazo robótico que mueve las cajas al lugar correcto, se tiene el control total en más de 30 niveles complicados y se experimenta un nuevo nivel de pensamiento. Con *Code Avengers* los alumnos aprenden jugando. *Code Combat* es un juego para aprender a programar, al igual que *Codemoji* y *Codemonkey*. *Itch* es una forma sencilla de encontrar y compartir juegos independientes en línea de forma gratuita. Con *Pencil Code Gym* los alumnos pueden dibujar, componer música y dejar volar la imaginación divirtiéndose.

Más en concreto, por lo que respecta a la enseñanza de L2, tenemos también una serie de herramientas específicas que nos pueden ayudar a motivar a nuestros alumnos. Tanto *E-PALE*, *Electronic Platform for Adult Learning in Europa*, como *eTwinning*, son proyectos

colaborativos muy conocidos. En *eTwinning* es posible llevar a cabo proyectos de aprendizaje a distancia, también llamados "hermanamiento electrónico", en los que las actividades se planifican y ejecutan mediante la colaboración a través de las TIC de profesores y alumnos de al menos dos centros de diferentes países europeos; puede tratarse también de proyectos nacionales cuando participan centros del mismo país. La colaboración e interacción entre las clases asociadas se lleva a cabo dentro de un área virtual denominada *TwinSpace*, un espacio de trabajo en línea dedicado al proyecto, diseñado para fomentar la participación directa de los alumnos y permitir la personalización del proyecto educativo, proporcionando herramientas y tecnologías, optimizado para la comunicación y el intercambio de material multimedia de una manera sencilla y segura. Además, los proyectos *eTwinning* pueden ser parte integral del Plan Trienal de Oferta Formativa (PTOF) del instituto, al igual que ayuda a resaltar su participación en las políticas de cooperación europea.

Otras herramientas didácticas ideadas para la enseñanza de L2 son, por ejemplo, *Forvo.com*, un proyecto original que tiene como objetivo ayudar a todos aquellos que tienen dificultades con la pronunciación de las palabras. *ELSvideo* es ideal para aprender lenguas con vídeos. *Listen-and-write.com* proporciona un servicio inusual para medir el conocimiento del inglés hablado y escrito. *Voxopop* es una herramienta de audio basada en la web que permite a los usuarios grabar su voz y hablar con otras personas, escuchar y responder. *Vocaroo.com* es un servicio y *software* al más puro estilo web 2.0 que permite grabar cualquier sonido o voz procedente del micrófono del PC de forma sencilla y rápida. *Edmodo* es una red social destinada a estudiantes y profesores para compartir apuntes, ejercicios e intercambiar ideas y cada docente puede distribuir material multimedia referente a su materia. *DropBox* es un *software* multiplataforma (PC, Mac y Linux) que simplifica enormemente compartir y guardar archivos en línea.

También disponemos de herramientas que nos pueden ser útiles en la preparación de nuestros materiales ELE, por ejemplo, *Morguefile.com*, un buen sitio que ofrece muchas imágenes gratuitas para usar tanto en entornos privados como comerciales, al igual que *Pics4Learning*, que consta de miles de imágenes que han sido donadas por estudiantes,

profesores y fotógrafos aficionados que han dado su permiso para que los maestros y estudiantes usen todas las imágenes de la colección. *Penzu.com* se define como el mejor recurso para tener la propia agenda *online*. Con *Thimble* se puede escribir y editar archivos HTML, CSS y JavaScript directamente en el navegador y ver los efectos de estos cambios en tiempo real y es una gran herramienta adecuada tanto para principiantes como para usuarios avanzados. *Zamzar* es un servicio en línea gratuito muy útil, que nos permite convertir nuestros archivos a otros muchos formatos. Los formatos admitidos son 68, e incluyen posibilidades para documentos de texto, imágenes, sonido, vídeo, archivos y formatos CAD. *Free Media Converter* es un conversor de sonido y vídeo que permite descargar y convertir cualquier archivo multimedia de sonido y vídeo en varios formatos.

Todas estas herramientas, y otras que analizaremos a continuación, hacen que nuestras clases sean mucho más atractivas para el estudiante. Cuando hablamos de enseñanza digital no podemos dejar de lado toda la potencialidad que ofrece la Web y limitarnos solamente a dar clase en una plataforma. Lo ideal es que utilicemos toda esa riqueza tecnológica que Internet pone a nuestra disposición. Bien es verdad que la mayoría de nosotros utilizamos las TIC en nuestra labor educacional, sin embargo, todos los docentes deberíamos preguntarnos cómo estamos utilizando el entorno digital. Puentedura (2006) establece una forma de responder a esta pregunta a través del modelo *SAMR*, *Substitution Augmentation Modification Redefinition*:

–*Substitution*: si estamos usando tecnología digital para hacer lo mismo que hacemos en las clases tradicionales.

–*Augmentation*: cuando la tecnología digital mejora la enseñanza al hacer que los procesos sean más rápidos que en la enseñanza tradicional.

–*Modification*: cuando las actividades tradicionales se modifican en contextos digitales, enriqueciéndolas.

–*Redefinition*: estamos desarrollando actividades que son imposibles de hacer en la enseñanza tradicional.

Lo ideal sería que nuestra enseñanza digital estuviera en los dos últimos niveles; eso significa que nuestras actividades se ven enriquecidas con la tecnología e, incluso, que estamos realizando actividades imposibles de realizar en la clase tradicional, lo cual puede ser muy motivador para nuestros estudiantes.

Concluimos nuestra breve exposición sobre la importancia de la utilización de las TIC para acrecentar la motivación en nuestras clases. A continuación, expondremos nuestro proyecto haciendo hincapié en la metodología utilizada, el *Universal Design for Learning*, y en las herramientas tecnológicas más indicadas para su implementación que hacen que la experiencia lectiva sea mucho más motivadora.

## 5. *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNIG* Y MOTIVACIÓN. APLICACIÓN PRÁCTICA

Las principales características del *Universal Design for Learning* para una clase virtual inclusiva son la *flexibilidad* en su utilización, es *simple e intuitivo*, ofrece información de *fácil acceso*, se rige por un principio de *tolerancia del error* y requiere *poco esfuerzo físico*. Además, como apuntábamos, en ese afán de contemplar la diversidad en el alumnado, el profesor que pone en práctica el método UDL aporta *medios múltiples de representación* de los materiales para la clase, *medios múltiples de acción y expresión* relacionados con la ejecución de los ejercicios por parte del alumno y con los controles; y, en tercer lugar, aporta *múltiples medios motivadores* (CAST, 2011).

Por lo que concierne a los medios motivadores, sabemos que los estudiantes difieren mucho en la forma en que pueden involucrarse o motivarse para aprender, pues no existe un medio de participación que sea óptimo para todos los estudiantes en todos los contextos. La afectividad, como sabemos, es un elemento crucial del aprendizaje, sin embargo, hay una gran cantidad de factores que pueden influir en la variación individual de esa afectividad, incluida la neurología, la cultura, la relevancia personal, la subjetividad, entre otros. Algunos estudiantes se sienten involucrados ante la espontaneidad y la novedad, mientras que otros se desvinculan, incluso se asustan, de estos aspectos, prefiriendo la rutina

del día a día. A algunos estudiantes les puede gustar trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con sus compañeros. De hecho, no existe un solo medio de participación que sea óptimo para todos los estudiantes en todos los contextos. Así, el UDL soluciona el problema proporcionando diferentes opciones que incentiven la motivación en los alumnos.

Para obtener estudiantes decididos y motivados, el UDL se propone estimular el interés en el aprendizaje bajo este principio de pluralidad en la motivación, por ello, nos hemos planteado desarrollar el currículo ELE ofreciendo al estudiante *diferentes opciones para conseguir interés*; *diferentes opciones para sostener el esfuerzo y la prospectiva y diferentes opciones para la autorregulación* (CAST, 2011).

### 5.1. Proporcionar opciones para conseguir interés

Por lo que concierne a *proporcionar opciones para captar interés*, es necesario optimizar la elección y autonomía individual; optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad; y minimizar las amenazas y las distracciones (CAST, 2011). Por ello, hemos diseñado nuestro curso de tal manera que la estructura sea predecible y hemos mantenido ese formato hasta el final para que el alumno sepa en todo momento lo que tiene que hacer. Del mismo modo, hemos involucrado a todos los estudiantes en las discusiones de clase usando herramientas interactivas como foros, chats, etc. Otro aspecto que hemos cuidado en nuestro curso ha sido el apoyo a los estudiantes en la elección de los grupos, lo cual les ha hecho sentir más tranquilos y motivados.

Hemos celebrado los logros de los estudiantes con una especie de "insignias" que posee la plataforma Moodle, de esa manera íbamos mostrando su progreso. Esta plataforma también posee una suerte de certificados, *Course Certificate*, basados en condiciones predefinidas establecidas previamente por el profesor. En definitiva, Moodle posee toda una serie de complementos y un sistema de puntos de gamificación para recompensar los logros de los estudiantes.

Para hacer la presentación del material del curso más atractiva hemos utilizado diferentes formatos. El formato Word es ideal para alumnos con problemas visivos ya que pueden agrandar los caracteres todo lo que

necesiten; hemos utilizado el formato Pdf, Power Point y el formato vídeo, el más solicitado por los alumnos; además, los vídeos los hemos presentado con una vista previa del contenido. Hemos proporcionado variedad en tipos de tareas y tipos de interacciones como *H□P*, una herramienta para crear vídeos que se pueden enriquecer con interactividad, con explicaciones, imágenes adicionales, tablas, llenar espacios en blanco y preguntas de opción múltiple. Las preguntas del cuestionario son compatibles con la adaptabilidad, lo que significa que se puede saltar a otra parte del vídeo según la entrada del usuario. Además, se pueden agregar resúmenes interactivos al final del vídeo. *Vizia* es otra aplicación para hacer interactiva la visión de un vídeo.

A propósito de la utilización del vídeo como herramienta didáctica, creemos conveniente tener en cuenta instrumentos como *GameMaker*, ideal para crear y modificar vídeos, o *Historypin*, una plataforma digital en la que, de forma similar a *Google Maps* y *StreetView*, es posible vagar por el planeta y donde los usuarios registrados pueden subir fotos y agregar historias relacionadas con las fotos cargadas. Del mismo modo, gracias a la tecnología de *Google*, es posible ver la imagen de época "montada" sobre el escenario contemporáneo y mediante el desenfoque es posible obtener una comparación inmediata entre pasado y presente. Otra herramienta es *Digital Storytelling*, una especie de laboratorio de diseño de instrumentos para experimentar con la producción de narraciones digitales para presentar en clase. Los ingredientes principales de una historia son, a grandes rasgos, tema, ambientación, personajes, punto de vista y trama; a partir de aquí, la historia se digitaliza siguiendo estos tres pasos: *script* y *storyboard*, elaboración del material y montaje. Para crear historias con imágenes, texto y audio tenemos *Atavist*, *Racontr*, *Intertwine*, *Shorthand*, *Phorthand*, *PhotoSnack* y *Voicethread*. Por lo que concierne a las herramientas para la creación de *storybooks*, contamos con: *Storybird*, *StoryJumper*, *The Incipit*, *20lines*, *Boomwriter*, *Piclits* y *Little Bird Tales*. Los instrumentos digitales de que disponemos para la creación de un cómic son, entre otros, *PowToon*, *Storyboard that*, *Bitstrips*, *ACMI generator*, *Go Animate*, *Voki* o *Tellagami*. Con *Mozila Thimble* se puede crear un cómic con las propias imágenes y texto, también

podemos realizar una postal animada. Para crear videojuegos tenemos *GameSalad*.

Otras herramientas para "captar interés" son: *CREAZA* que es una página web para crear viñetas, mapas mentales, elaboraciones gráficas con *Midomo*, *Cartoonist* y *AudiEditor*. *Weebly* permite crear sitios web, incluso con varias páginas, en unos pocos clics. *Mozilla X-Ray Goggles* deja ver los componentes básicos que se utilizan para la composición de sitios web en Internet, pues al activar *X-Ray Goggles* es posible inspeccionar el código que se encuentra detrás de cualquier página web. También es posible personalizar los elementos del código con un simple clic reemplazándolos con el propio texto, con las propias imágenes y podemos crear una página de inicio personalizada de un periódico o una versión alternativa de una polémica página web. *Tiki-Toki*, en realidad, no es más que una aplicación *online* que permite crear hermosas líneas del tiempo, insertar textos, imágenes y vídeos y luego ver los diversos detalles mostrando ventanas emergentes especiales que dejan, sin embargo, inalterado el diseño del servicio de tal forma que se pueda admirar en todo su esplendor. Insertar herramientas expresivas como estas en la enseñanza ayuda a desarrollar la competencia digital y son una gran fuente de motivación.

### 5.2. Proporcionar opciones para apoyar el esfuerzo

Por lo que concierne a proporcionar *opciones para apoyar el esfuerzo y la perspectiva*, el UDL propone aumentar la prominencia de las metas y los objetivos; variar los recursos para optimizar el desafío; promover la colaboración y la comunidad; apoyar las interacciones positivas y productivas entre compañeros y aumentar la retroalimentación orientada al dominio (CAST, 2011).

En nuestro caso, hemos implementado prácticas de autoafirmación para grupos de aprendizaje cooperativo con metas, funciones y responsabilidades claras. Además, los blogs, una función estándar de Moodle, permiten a los estudiantes registrar información y objetivos personales, ya que cada usuario de Moodle tiene su propio blog. Del mismo modo, el complemento "Lista de verificación" de Moodle muestra barras de

progreso y ayuda a los estudiantes a realizar un seguimiento de la consecución de sus objetivos.

También hemos procurado desarrollar objetivos claros con criterios asociados. El foro de actividades de Moodle permite a los estudiantes y profesores intercambiar ideas mediante la publicación de comentarios como parte de un "tema", mientras que los blogs facilita a los estudiantes el registro de reflexiones sobre sus actividades de aprendizaje. Además, la actividad "Comentarios" permite a los educadores crear y realizar encuestas para recopilar comentarios.

### 5.3. Proporcionar opciones para la autorregulación

En tercer lugar, la motivación según el protocolo UDL, prevé *proporcionar opciones para la autorregulación*, es decir, promover expectativas y convicciones que optimicen la motivación, facilitar habilidades y estrategias personales de *coping* y desarrollar la autoevaluación y la reflexión (CAST, 2011).

En la elaboración de nuestro curso en entorno digital hemos adoptado la modalidad *flipped teaching* para fomentar la autorregulación y el autoaprendizaje. La enseñanza invertida trata de revolucionar la estructura de la propia lección, volcando el sistema tradicional que prevé un tiempo de explicación en el aula por parte del profesor, una fase de estudio individual por parte del alumno en casa y, posteriormente, un momento de verificación y cuestionamiento nuevamente en el aula. La enseñanza al revés surge de la necesidad de hacer más funcional y productivo el tiempo escolar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, invirtiendo las horas lectivas en la resolución de los problemas más complejos, profundizando y conectando temas y analizando contenidos disciplinares, produciendo quizás proyectos elaborados en grupo y en modo *peer to peer* en un contexto de laboratorio asistido. En la *flipped lesson*, el docente ya no es un simple "dispensador de conocimiento", sino que asume un papel de guía y tutor, brindando asistencia a los estudiantes en el aula para sacar a la luz observaciones y consideraciones significativas a través de ejercicios, investigación compartida y reelaboración *learning by doing*. La herramienta que se utiliza en este tipo de enseñanza es sobre todo el *vídeo*, además de otros recursos multimedia, tanto creados por el

propio docente como simplemente distribuidos por él a través de plataformas de aprendizaje. La lección se convierte entonces en una actividad en modalidad semipresencial, por lo tanto, también presente fuera del aula y, sobre todo, siempre disponible para el alumno que puede repasarla hasta que la haya aprendido.

Del mismo modo, hemos ayudado a los estudiantes a anticipar y prepararse para cambios en las actividades, en los horarios y en nuevos eventos. Además, los anuncios, el calendario, las notificaciones y las publicaciones del foro de Moodle brindan una serie de herramientas para mantener a los estudiantes actualizados sobre los requisitos del curso, lo cual ha sido muy útil para la implementación de la *flipped lesson*. También hemos creado mini listas de control y listas de control de tareas. Hemos creado enlaces en los materiales para mostrar cómo los pequeños objetivos de aprendizaje se conectan de una lección a otra, precisamente, para lograr objetivos a largo plazo. Del mismo modo, hemos dedicado un espacio para la autorreflexión y la autoevaluación, dos aspectos motivadores esenciales en la implementación del *Universal Design for Learning*.

## 6. BALANCE FINAL

Motivar a nuestros alumnos es un gran reto y conseguir involucrar a todos los alumnos puede ser difícil, pues algunos estudiantes disfrutan de la espontaneidad y de una participación más activa, mientras que otros pueden preferir una rutina establecida de estructuración clara. Lo que podemos hacer es intentar motivar a nuestros alumnos con diferentes estrategias y dejar que ellos elijan lo que más les motiva, incitándoles, si es necesario, a probar cosas nuevas.

Una estrategia que ha funcionado bastante bien durante el curso ha sido permitirles trabajar en grupos según sus preferencias y dejar después que compartieran sus experiencias con otros grupos. Hemos apoyado a los estudiantes en todo momento, sobre todo, cuando se enfrentaban a nuevos desafíos para ayudarlos a tener más confianza y motivación y hemos dialogado con ellos analizando lo que les motivaba y lo que no. Estas

reflexiones han promovido la autorregulación en los alumnos haciendo que ellos mismos fueran conscientes de su propio aprendizaje.

Con estas premisas hemos preparado nuestro curso ELE destinado a estudiantes italianos siguiendo la metodología UDL. Una parte de los contenidos del curso puede consultarse en el canal de YouTube <*María Montserrat Villagrá Terán*> donde ha sido colgada una parte del material creado para las clases. El resto de los materiales en diferentes formatos permanecerá ubicado en la plataforma de SUCCESS (accesible en https://learn.success4all.eu/) que alberga los resultados obtenidos en los proyectos de investigación en los que estamos trabajando sobre la implementación del *Universal Design for Learning*.

## 7. REFERENCIAS


Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, 2000. Cambridge University Press.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines.Version 2.0*. http://bit.ly/3jRcxc2

*Diccionario de los términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, CUP*, *31*(3), 117-135.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. y Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Using Reggio-inspired Approaches in All Classrooms*. Jossey-Bass.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1992). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Gredos.

Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia* (41-67). Universidade do Minho.

Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *LEAA. Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. 3(2).

*Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027).* Espacio Europeo de Educación. https://education.ec.europa.eu/

Project Zero y Reggio Children (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners.* Reggio Children.

Puentedura, R. (2006). Transformation, Technology and Education. http://www.hippasus.com/resources/tte/

Santoro, D. (2022, 27 de junio). Fare gioco con la cultura. Teorie e approcci per rendere l'esperienza culturale coinvolgente. [Webinar]. DigiLab, La Sapienza Università di Roma. https://digilab.uniroma1.it/

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Ariel Lingüística.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Cambridge University Press.

# OBSERVAR Y AUTO-OBSERVARSE: EFECTO EN LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

GIMENA ALONSO SÁNCHEZ
*Universidad de León*

MARÍA DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS
*Universidad de León*

## 1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente ha de estar fuertemente vinculada a la implementación de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, es decir, de prácticas que han sido juzgadas como ejemplares o demostradas con éxito (Epper y Bates, 2004) y a la generalización de experiencias pedagógicas realizadas y evaluadas por profesores que han sido seleccionadas por su eficacia y pretenden servir de guía y estímulo para los demás profesores (Martínez, 2011).

La evidencia que existe sobre la efectividad de determinadas prácticas para el aprendizaje de la escritura de textos es amplia (véase Graham y Perin, 2007 para un meta-análisis). Sin embargo, los pocos estudios de observación que se han realizado en nuestro contexto educativo indican que las prácticas que se han demostrado efectivas en estudios de intervención son escasamente implementadas en el aula (Alonso-Cortés y Sánchez, 2021).

Por otra parte, se ha comprobado que la observación de la práctica docente, entendida como la descripción de la práctica contextualizada y efectuada con ayuda de un protocolo de intervención (Clanet, 1998), redunda en la mejora de la actuación docente.

Como ya muestran distintos estudios (Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2015), la utilización de una metodología observacional permite registrar datos sobre cómo interactúa el profesor con sus discentes y medir de forma objetiva cómo influye esta forma de enseñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando la observación la realiza el mismo docente que ha llevado a cabo la práctica, hablamos de *auto-observación*, definida por Iglesias y Galicia (2018) como la experiencia de reconocimiento que el maestro tiene sobre sí mismo, desde el lugar propio de sus funciones en el sistema escolar. Se ha determinado que la auto-evaluación derivada de un proceso de auto-observación tiene una repercusión directa en la denominada *autoeficacia docente* (en inglés, *teacher self-efficacy*) (Bandura 1997; Iglesias y Galicia, 2018) porque los profesores que perciben que han tenido éxito, independientemente de la precisión de sus juicios, esperan tener éxito en el futuro (Ross y Bruce, 2007). Ahora bien, según probaron estos últimos autores en un estudio de caso, los resultados de la auto-evaluación como herramienta de capacitación docente son mejores cuando se combina con la observación por pares o por parte de agentes de cambio externos. Mediante análisis de consenso, estos agentes externos, normalmente expertos universitarios, pueden contribuir al crecimiento profesional de los docentes aclarando objetivos y niveles de desempeño y proporcionando información sobre las estrategias que mejor pueden conducir a la consecución de los estándares de aprendizaje.

Existen algunos estudios sobre la relación entre auto-eficacia docente y enseñanza de la escritura, pero se han centrado en el desarrollo de instrumentos para la determinación de la auto-eficacia de los profesores de escritura (Graham, Harris, Fink y MacArthur, 2001; Locke y Johnston, 2016) y hay también un conjunto de investigaciones que han utilizado la observación como procedimiento para la identificación de las prácticas efectivas para el aprendizaje de la escritura (Asaro-Saddler, Arcidiacono y Morris, 2017; Jesson, McNaughton, Rosedale, Zhu y Cockle, 2018). Algunas de estas investigaciones han relacionado prácticas efectivas observadas con ganancias en el aprendizaje de la escritura (Gadd, 2014). Sin embargo, no existe apenas evidencia sobre el efecto de los procesos de auto-observación en los procesos de enseñanza (¿la auto-

observación puede contribuir a la mejora de las prácticas utilizadas por los docentes para enseñar a escribir?) y en los procesos de aprendizaje de la expresión escrita (¿las prácticas que se incorporan como resultado de la auto-observación contribuyen a que los alumnos aprendan a producir mejores textos?).

## 2. OBJETIVOS

- Explorar el efecto de un proceso de (auto)observación en la implementación de prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita y, por tanto, en la calidad de una situación de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en Educación Secundaria.
- Comprobar el efecto de la introducción de prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita en la calidad de los textos producidos por estudiantes de Educación Secundaria.

## 3. METODOLOGÍA

El estudio de caso se llevó a cabo en un colegio concertado de un área urbana. Los participantes fueron 22 alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años y 21 alumnos de 3.er curso de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, y la profesora encargada de impartir la materia Lengua Castellana y Literatura.

Como parte de un estudio más amplio descrito en Aparici, Cuberos, Salas y Rosado (2021), con el grupo de alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria se implementó una secuencia didáctica (SD1) integrada por las siguientes actividades:

Sesión 1: Contextualización de la secuencia didáctica. Se explicaron los objetivos y se escribió un primer texto argumentativo sobre el tema de la libertad de vestimenta.

Sesión 2: Los alumnos escribieron un texto argumentativo (texto 1) sobre el tema de la libertad de desplazamiento de las personas a países distintos del suyo.

Sesión 3: Lectura compartida, análisis de textos y escritura de un segundo texto (texto 2) sobre el tema de la libertad de desplazamiento de las personas a países distintos del suyo. Se analizaron aspectos de los textos ejemplificativos que posteriormente se iban a utilizar en una rúbrica para la evaluación entre pares y compartida: conocimiento sobre el tema, punto de vista, evidencias, vocabulario, organización y oraciones.

Sesión 4: Evaluación entre iguales. Los alumnos, en parejas, evaluaron los textos de sus compañeros primero individualmente y después de forma conjunta. Para ello, utilizaron como instrumento una rúbrica que contenía los aspectos sobre los que habían reflexionado en la sesión anterior y que se les explicó previamente. Esa misma rúbrica es la que se empleó para evaluar sus escritos.

Sesión 5: Evaluación compartida. Se llevó a cabo un análisis conjunto de los resultados de las evaluaciones consensuadas por la pareja utilizando una tabla de doble entrada con las notas obtenidas por cada alumno en la rúbrica. A continuación, se hizo una reflexión conjunta incidiendo en los aspectos que habría que mejorar. Posteriormente, se escogieron fragmentos de textos concretos que habían recibido más nota y se analizaron como modelos a seguir para la escritura de un tercer texto sobre el mismo tema.

Sesión 6: Escritura de un tercer y definitivo texto (texto 3) sobre el tema de la libertad de desplazamiento de las personas a países distintos del suyo.

La implementación de esta secuencia didáctica fue auto-observada por la docente que la llevó a cabo y por una observadora experta, utilizando como instrumento, en ambos casos, la *Guía para la observación de prácticas de escritura* (Sánchez y Alonso-Cortés, 2015), que, basada en la evidencia, permite identificar prácticas docentes efectivas para el aprendizaje de la escritura en torno a cinco dimensiones de análisis: a) enfoque de la tarea de escritura; b) ambiente de escritura en el aula; c) andamiaje; d) aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura y e) conexión con tareas de lectura.

**TABLA 1.** Guía para la observación de prácticas de escritura

| Dimensiones | Subapartados |
| --- | --- |
| A. Enfoque de la tarea de escritura | 1) Destinatario real. |
| | 2) Propósito comunicativo explícito. |
| B. Ambiente de escritura en el aula | 3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja. |
| | 4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto. |
| C. Andamiaje | 5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto. |
| | 6) Reciben retroalimentación sobre el texto. |
| D. Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura | 7) Se instruye sobre ortografía. |
| | 8) Se instruye sobre caligrafía. |
| | 9) Se instruye sobre construcción de oraciones. |
| | 10) Se instruye sobre composición de párrafos. |
| | 11) Se instruye sobre vocabulario. |
| | 12) Se desarrolla el proceso de planificación. |
| | 13) Se desarrolla el proceso de textualización. |
| | 14) Se desarrolla el proceso de revisión. |
| | 15) Se plantea el proceso de edición. |
| E. Conexión con tareas de lectura | 16) Se promueve el acceso a información adicional. |

*Nota:* Adaptado de Sánchez Rodríguez, S. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2015).

A continuación, ambas pusieron en común sus respectivos análisis y se comentaron coincidencias y discordancias para llegar a un análisis de consenso a partir del cual se diseñó una segunda secuencia didáctica (SD2).

Esta segunda secuencia didáctica se realizó con el grupo de alumnos de 3.º de Educación Secundaria y la implementación fue nuevamente observada, utilizando el mismo instrumento que en la primera observación. Un segundo análisis de consenso permitió comprobar si el replanteamiento de la secuencia didáctica, como resultado del primer proceso de (auto)observación, tuvo efecto en la calidad de la segunda situación de enseñanza-aprendizaje medida por el número de prácticas efectivas integradas.

Por su parte, el efecto producido en la calidad textual por la inclusión en el segundo proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas efectivas ausentes en la primera secuencia didáctica se comprobó evaluando y calificando los textos producidos antes y después de la secuencia didáctica 1 y los textos producidos antes y después de la secuencia didáctica 2 y comparando los resultados.

Para ello, se utilizó como instrumento la misma rúbrica empleada por el alumnado para autoevaluar y coevaluar sus producciones escritas (Tabla 4): una rúbrica de puntuación en la que se valoraban los siguientes aspectos identificados en cuatro niveles, siendo 4 la nota más alta: conocimiento sobre el tema (1. sabe muy poco; 4. sabe mucho); punto de vista definido (1. no puedo darme cuenta del punto de vista del autor; 4. puedo darme cuenta muy fácilmente del punto de vista del autor); evidencias (1. faltan ejemplos u otras evidencias para apoyar el punto de vista del autor; 4. hay ejemplos y evidencias y todas sirven para apoyar el punto de vista del autor); organización (1. el texto está desordenado, me pierdo; 4. el texto está muy bien ordenado, puedo seguir muy bien lo que dice); vocabulario (1. el vocabulario no es nada variado, repite las mismas palabras muchas veces y no me parecen adecuadas; 4. tiene un vocabulario muy variado; no repite siempre las mismas palabras, y las que usa son las adecuadas); oraciones (1. muchas oraciones están muy mal redactadas, no las entiendo; 4. las oraciones están muy bien redactadas, las entiendo todas).

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Efecto de la (auto)observación en la calidad de la situación de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita: implementación de prácticas efectivas

Los resultados obtenidos del primer análisis de consenso realizado por la docente-investigadora y la experta se muestran en la Tabla 2.

**TABLA 2.** Observación consensuada por la docente-observadora y la experta

| DIMENSIÓN DE ANÁLISIS | | Doc.-Obs. | Obs.-Exp. |
|---|---|---|---|
| A. Enfoque de la tarea de escritura | 1) Destinatario real. | SÍ | SÍ |
| | 2) Propósito comunicativo explícito. | SÍ | SÍ |
| B. Ambiente de escritura | 3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja. | SÍ* | SÍ* |
| | 4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto. | SÍ | SÍ |
| C. Andamiaje | 5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto. | SÍ | SÍ |
| | 6) Reciben retroalimentación sobre el texto. | SÍ | SÍ |
| D. Habilidades, procesos y estrategias de escritura | 7) Se instruye sobre ortografía. | NO | NO |
| | 8) Se instruye sobre caligrafía. | NO | NO |
| | 9) Se instruye sobre construcción de oraciones. | NO | SÍ |
| | 10) Se instruye sobre composición de párrafos. | NO | NO |
| | 11) Se instruye sobre vocabulario. | NO | SÍ |
| | 12) Se desarrolla el proceso de planificación. | NO | NO |
| | 13) Se desarrolla el proceso de textualización. | NO | NO |
| | 14) Se desarrolla el proceso de revisión. | SÍ | SÍ |
| | 15) Se plantea el proceso de edición. | NO | NO |
| E. Conexión con tareas de escritura | 16) Se promueve el acceso a información adicional | SÍ | SÍ |

Respecto al enfoque de la tarea de escritura, ambas observadoras coincidieron en que el texto que debía componer el alumnado en la SD1 sí tenía un destinatario real, así como un propósito comunicativo, aunque también ambas coincidieron en apreciar que no era muy explícito.

Por lo que respecta al ambiente de escritura en el aula, ambas coincidieron en que la docente sí había estimulado al alumnado para que enfrentara la composición del texto como una tarea compleja. No obstante, la docente-observadora indicó que esta práctica se implementaba al comentar a los alumnos que iban a poner en práctica una serie de habilidades como escribir, leer, tomar notas, evaluar, reflexionar, dialogar y responder a un cuestionario mientras que, en el consenso con la observadora experta, se llegó a la conclusión de que dicha práctica no tenía tanto que ver con la mención de las habilidades involucradas como con el hecho de saber estimular a los estudiantes y plantearles la escritura como un reto, como una tarea compleja. Así pues, si bien era algo que se evidenciaba en varios momentos de la implementación de la SD1 (por ejemplo, al decirles a los alumnos que son capaces de escribir un texto mucho mejor y que la tarea de escritura hay que tomársela en serio en las sesiones 3 y 6), se anotó como mejora para la implementación de la segunda secuencia. Asimismo, las dos estuvieron de acuerdo en que había interacción entre los alumnos durante los momentos de evaluación entre iguales, coevaluación y revisión.

La tercera dimensión observada fue el andamiaje. La docente-observadora y la observadora experta coincidieron en apreciar que los propósitos de la composición del texto y sus destinatarios sí se establecieron con claridad en las sesiones 1, 3 y 6, pero también estuvieron de acuerdo en que era necesario mejorar la definición del género textual e incluir una instrucción sobre textos argumentativos. Asimismo, acordaron que, en la implementación de la SD1, los discentes sí habían recibido retroalimentación sobre el texto en la sesión 3, en el turno de preguntas, al realizar la actividad de lectura, y en la sesión 5, cuando la docente reflexionó de forma conjunta con el grupo sobre la calidad de los textos escritos con ayuda de la rúbrica. Sin embargo, consensuaron como mejora de la SD2 la incorporación de retroalimentación individual en algún momento del proceso de planificación y revisión.

En cuanto a las prácticas para el aprendizaje de las habilidades, procesos y estrategias de escritura, ambas observadoras coincidieron en indicar que no se había realizado instrucción ni en ortografía, ni en caligrafía. Ahora bien, en relación con la instrucción en composición de párrafos, hubo de producirse un consenso pues la docente-observadora consideraba que no había habido instrucción porque no se había realizado de forma directa y la observadora experta valoró que sí se había producido en la sesión 4, al explicar el ítem de la rúbrica que hacía referencia a las oraciones y al vocabulario, y en la sesión 5, cuando se ejemplificó y se preguntó a los alumnos cómo deberían ser las oraciones y qué tipo de vocabulario aparecía en los productos escritos.

Por su parte, respecto a los procesos de escritura, las dos observadoras coincidieron en que, durante la implementación de la SD1, los procesos de planificación, textualización y edición no tuvieron lugar: consideraron que no hubo planificación porque no se contempló un espacio de tiempo destinado a la orientación sobre cómo redactar el texto ni se pidió a los alumnos que hicieran esquemas o mapas conceptuales, y tampoco hubo textualización ni edición porque los textos fueron producidos como textos diferentes, no como sucesivos borradores. También coincidieron en que, sin embargo, el proceso de revisión sí estuvo contemplado.

Finalmente, estuvieron de acuerdo respecto a la observación de la última dimensión, la conexión con tareas de lectura, pues ambas identificaron esta práctica efectiva en la sesión 3, durante la que se analizaron dos textos que presentaban características parecidas a las que debían presentar las composiciones escritas, pero propusieron como mejora la promoción del acceso a diccionarios y a otras fuentes de información.

De los resultados de dicho análisis de consenso se concluyó, por tanto, que era necesario replantear la secuencia didáctica para que incluyera las mejoras señaladas en la Tabla 3:

**TABLA 3.** Prácticas que se incluyen en la secuencia didáctica mejorada

| Dimensiones | Subapartados | Mejoras en la SD2 según consenso |
|---|---|---|
| A. Enfoque de la tarea de escritura | 1) Destinatario real. | |
| | 2) Propósito comunicativo explícito. | Propósito comunicativo más explícito. |
| B. Ambiente de escritura en el aula | 3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja. | Insistir en afrontar la escritura como un reto y una tarea compleja. |
| | 4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto. | |
| C. Andamiaje | 5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto. | Instrucción del profesor sobre el tipo de género. |
| | 6) Reciben retroalimentación sobre el texto. | Retroalimentación individual en la planificación y revisión. |
| D. Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura | 7) Se instruye sobre ortografía. | |
| | 8) Se instruye sobre caligrafía. | |
| | 9) Se instruye sobre construcción de oraciones. | Instrucción más explícita. |
| | 10) Se instruye sobre composición de párrafos. | Instrucción más explícita. |
| | 11) Se instruye sobre vocabulario. | Instrucción más explícita. |
| | 12) Se desarrolla el proceso de planificación. | Instrucción directa, modelado y andamiaje. |
| | 13) Se desarrolla el proceso de textualización. | Incorporación de un borrador que se modifica. |
| | 14) Se desarrolla el proceso de revisión. | Revisión sobre el borrador. |
| | 15) Se plantea el proceso de edición. | Redacción de un texto final. |
| E. Conexión con tareas de lectura | 16) Se promueve el acceso a información adicional. | Ampliar las fuentes de conocimiento. |

Además, se mejoró el instrumento de evaluación de los textos: en cuanto al indicador *conocimiento sobre el tema*, se consideró que la descripción "el autor sabe muy poco/poco/bastante/mucho" había dificultado la evaluación en algunas ocasiones, por lo que se creyó oportuno añadir la "cantidad y originalidad de los argumentos utilizados", puesto que

algunos alumnos podían limitarse, simplemente, a repetir los mismos que se les habían dado como modelo; respecto a las *evidencias*, también se consideró adecuado aclarar si estas apoyaban los argumentos, ya que este aspecto era relevante para construir el texto; por último, se completó la descripción relativa a la *organización del texto*, dado que la rúbrica empleada en la primera secuencia solo especificaba si estaba ordenado o desordenado y si se entendía bien o no.

**TABLA 4.** Rúbrica de evaluación de los textos

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Conocimiento sobre el tema | El autor sabe muy poco sobre el tema. **No utiliza argumentos variados ni originales.** | El autor sabe poco sobre el tema. **Apenas utiliza argumentos variados y originales.** | El autor sabe bastante sobre el tema. **Utiliza bastantes argumentos variados y originales**. | El autor sabe mucho sobre el tema. **Utiliza argumentos variados y originales.** |
| Punto de vista definido | No puedo darme cuenta del punto de vista del autor sobre el tema. | Me es un poco difícil darme cuenta del punto de vista del autor sobre el tema. | Puedo darme cuenta del punto de vista del autor, pero a veces no lo explica claramente. | Puedo darme cuenta muy fácilmente del punto de vista del autor, lo explica muy claramente. |
| Evidencias | En el texto faltan ejemplos y otras evidencias **para apoyar los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista.** | Hay ejemplos y/u otras evidencias, pero no sirven para apoyar **los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista.** | Hay ejemplos y/u otras evidencias, pero algunas sirven para apoyar **los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista y otras no tanto.** | Hay ejemplos y/u otras evidencias, todas sirven para apoyar **los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista.** |
| Organización | El texto está desordenado, me pierdo. **No lo estructura en párrafos. No utiliza** | El texto está desordenado, solo hay uno o dos párrafos, no puedo seguir bien todo lo que dice. **No** | El texto está bastante ordenado, se estructura en párrafos; puedo seguir bastante bien lo que | El texto está muy bien ordenado, se estructura en párrafos; puedo seguir muy bien lo que dice/sus |

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| | **conectores discursivos para enlazar las ideas.** | **utiliza conectores discursivos para enlazar las ideas.** | dice/sus argumentos. **Utiliza algún conector discursivo para enlazar las ideas.** | argumentos. **Utiliza conectores discursivos para enlazar las ideas**. |
| Vocabulario | El vocabulario no es nada variado. Repite las mismas palabras muchas veces, y no me parecen adecuadas. | Tiene un vocabulario poco variado. Repite demasiado las mismas palabras, aunque me parecen bastante adecuadas. | Tiene un vocabulario bastante variado. No repite siempre las mismas palabras y las que usa son casi siempre adecuadas. | Tiene un vocabulario muy variado. No repite siempre las mismas palabras, y las que usa son las adecuadas. |
| Oraciones | Muchas oraciones están muy mal redactadas, no las entiendo. | Algunas oraciones no están bien redactadas, no las entiendo. | Las oraciones están bien redactadas, las entiendo casi todas. | La oraciones están muy bien redactas, las entiendo todas. |

La segunda secuencia didáctica quedó, pues, replanteada de la siguiente manera:

Sesión 1: Presentación del proyecto, lectura compartida, análisis de textos y escritura del texto 1 sobre el tema del bilingüismo.

La primera sesión sirvió para presentar el proyecto y contextualizar la secuencia didáctica. Se informó a los alumnos de que el centro iba a participar en un pequeño estudio sobre la opinión que tenían los jóvenes acerca del bilingüismo. Como en el colegio se ofrece además una enseñanza bilingüe, se les motivó haciéndoles saber que su experiencia personal les iba a ayudar a opinar sobre el tema. Además, se les comunicó que sus textos tendrían un destinatario real. Se insistió en que las personas a las que iban dirigidos los textos estaban muy interesadas en saber la opinión que los alumnos tenían sobre este asunto. A continuación, se les repartieron los dos textos que se tomarían como modelo para opinar sobre este tema, uno a favor y otro en contra. Los textos fueron elegidos

por la docente observadora, encargada de implementar la secuencia didáctica.

Sesión 2: Instrucción sobre textos argumentativos, planificación (modelado y andamiaje) y textualización (redacción del texto 2).

Instrucción directa: La docente realizó una instrucción sobre los textos argumentativos apoyándose en una presentación. Se utilizaron ejemplos variados y se recurrió a los textos que habían leído en la sesión anterior. También se instruyó en la estructura que puede presentar un texto argumentativo, inductiva y deductiva; y se les entregó una hoja con conectores (Cassany, 1995) que podían utilizar para enlazar las ideas y los párrafos.

Planificación (modelado y andamiaje). Se les explicó a los alumnos la importancia de los procesos (planificación, textualización, revisión y edición) en la redacción de un texto para que afrontasen la escritura como una tarea compleja. Seguidamente, se les expusieron todos los aspectos que había que tener en cuenta en la planificación de un texto, ejemplificándolo y realizando un modelado. A continuación, se procedió a realizar una lluvia de ideas con situaciones comunicativas diferentes para comprobar que todos habían entendido lo que tenían que hacer.

Planificación y redacción del texto: la última parte de esta sesión se dedicó a planificar y a redactar el texto 2 en un ordenador portátil. Para ello, se les sugirió que utilizasen todo el material que se les había dado, y que consultasen el diccionario si lo veían oportuno. Al finalizar, el profesor recogió todo el material para comprobar cómo habían realizado la planificación.

Sesión 3: Evaluación entre iguales. Los alumnos evaluaron por parejas los textos de sus compañeros, primero individualmente y después de forma conjunta, utilizando la rúbrica mejorada.

Sesión 4: Revisión, retroalimentación y redacción de la versión final del texto. La profesora mostró a los alumnos las tablas que mostraban los resultados de la evaluación consensuada con el compañero y su propia evaluación, para la que había utilizado como instrumento la misma rúbrica utilizada por ellos en la sesión anterior. A continuación, hizo una

reflexión grupal sobre la diferencia entre una evaluación y otra, y sobre los puntos débiles y fuertes. Además, se apoyó en los textos evaluados para que los alumnos tuvieran ejemplos de cómo debían ser sus textos y cómo no. Los estudiantes redactaron la versión final del texto.

El análisis de consenso realizado tras la auto-observación y la observación del desarrollo en el aula de la segunda secuencia didáctica evidenció que se habían implementado las siguientes prácticas efectivas:

En cuanto al enfoque de la tarea de escritura, se incluyó un propósito comunicativo más explícito.

Respecto al ambiente de escritura en el aula, se insistió en afrontar la escritura como un reto y una tarea compleja.

En la dimensión del andamiaje, se incorporó la instrucción directa del profesor sobre el tipo de género y la retroalimentación individual en la planificación y la revisión.

En cuanto al aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura, se incluyó una instrucción más explícita sobre la construcción de oraciones, la composición de párrafos y el vocabulario. Asimismo, se incorporaron los procesos de planificación, con una instrucción directa con modelado y andamiaje, el de textualización, pues los textos se reescribían sobre un borrador y el de edición.

Respecto a la conexión con las tareas de escritura, se ampliaron las fuentes de conocimiento.

**TABLA 5.** Comparación de las PE incluidas en la SD1 y SD2

| DIMENSIÓN DE ANÁLISIS | | SD1 | SD2 |
|---|---|---|---|
| A. Enfoque de la tarea de escritura | 1) Destinatario real. | SÍ | SÍ |
| | 2) Propósito comunicativo explícito. | SÍ | SÍ |
| B. Ambiente de escritura | 3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja. | SÍ* | SÍ* |
| | 4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto. | SÍ | SÍ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| C. Andamiaje | 5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto. | SÍ | SÍ |
| | 6) Reciben retroalimentación sobre el texto. | SÍ | SÍ |
| D. Habilidades, procesos y estrategias de escritura | 7) Se instruye sobre ortografía. | NO | NO |
| | 8) Se instruye sobre caligrafía. | NO | NO |
| | 9) Se instruye sobre construcción de oraciones. | NO | SÍ |
| | 10) Se instruye sobre composición de párrafos. | NO | SÍ |
| | 11) Se instruye sobre vocabulario. | NO | SÍ |
| | 12) Se desarrolla el proceso de planificación. | NO | SÍ |
| | 13) Se desarrolla el proceso de textualización. | NO | SÍ |
| | 14) Se desarrolla el proceso de revisión. | SÍ | SÍ |
| | 15) Se plantea el proceso de edición. | NO | SÍ |
| E. Conexión con tareas de escritura | 16) Se promueve el acceso a información adicional. | SÍ | SÍ |

### 4.2. Resultados de la calidad de los textos producidos por los alumnos en la SD1 y SD2

El Gráfico 1 expresa los resultados del efecto en la calidad de la producción textual de los alumnos producido por la inclusión de prácticas efectivas.

En la primera intervención (SD1), la media de los textos 1, 2 y 3 fue respectivamente 2,43; 2,71 y 3,02; y, en la segunda intervención (SD2), fue 2,32; 2,78 y 3,41. Ello implica que, siendo el punto de partida muy similar, mientras con la primera secuencia didáctica la mejora que se produjo entre el texto 1 y 3 fue de 0,59 puntos, con la implementación de la segunda secuencia didáctica la mejora fue de 1,09 puntos.

**GRÁFICO 1.** Resultados de la calidad de los textos producidos por los alumnos

COMPARACIÓN MEDIA SD1 y SD2

Texto 1
Texto 2
Texto 3

SD1: 2,43 / 2,71 / 3,02

SD2: 2,32 / 2,78 / 3,41

0 1 2 3 4

## 5. DISCUSIÓN

En un intento de avanzar en la exploración y evidenciación de las prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita, en este capítulo se han presentado los resultados de un estudio de caso realizado con dos grupos de estudiantes de Educación Secundaria para comprobar si la auto-observación de una docente-observadora reforzada por la observación de un agente externo puede contribuir a que dichas prácticas cobren mayor protagonismo en las aulas y si, con ello, mejora la calidad de los textos escritos por estudiantes.

El primer objetivo propuesto fue alcanzado, pues se vio que en la segunda secuencia didáctica implementada (SD2) se desarrollaron más prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita. Ello confirma resultados obtenidos en estudios previos que mostraron que el desempeño docente será tanto más eficiente cuanto más se conozca el docente a sí mismo y se ejercite en la regulación de los matices que afectan a su función profesional, según señala Daura (2011, como se cita en Iglesias y Galicia, 2018) y la función formativa que pueden cobrar los procesos de (auto)observación (Martínez Mut, 2011). Asimismo,

también se comprobó que, tal y como apuntaron Ross y Bruce (2007), el solo uso de instrumentos de auto-observación puede resultar insuficiente pues la docente-observadora consideró conveniente matizar algunas de sus apreciaciones como consecuencia del análisis de consenso llevado a cabo con la observadora-experta.

Por otra parte, los resultados muestran que las prácticas efectivas introducidas como consecuencia del proceso de (auto)observación sí repercutieron positivamente en la calidad de los textos producidos por los alumnos pues, siendo el punto de partida de los alumnos con los que se implementó la SD1 muy similar al punto de partida de los alumnos con los que se implementó la SD2, los textos finales en el segundo caso resultaron mejor evaluados. Estos resultados corroboran que, como Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) afirman, la incorporación de prácticas efectivas en una secuencia didáctica de escritura, después de haber sido experimentada y evaluada, es fundamental para que los estudiantes produzcan textos de calidad.

## 6. CONCLUSIONES

El documento titulado *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, manifiesta la necesidad de intensificar la conexión entre la academia universitaria y la enseñanza no universitaria para que la formación permanente de los docentes esté basada en la evidencia. Ese mismo documento establece, como una de las 24 propuestas de mejora, el impulso de procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente que cuenten con instrumentos de autoevaluación de modo que la evaluación sea no solo acreditativa, sino también formativa, y permita el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas, más allá de la valoración, y la identificación de las necesidades del profesorado.

Del estudio recogido en este capítulo, el cual forma parte de una línea de investigación sobre observación y evidenciación de prácticas docentes efectivas liderada desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de León, se concluye la viabilidad de un

procedimiento con el que se puede llevar a cabo una evaluación docente formativa y significativa.

## 8. REFERENCIAS

Alonso-Cortés Fradejas, M. A. y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García (Coords.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 804-816). Dykinson.

Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N. y Rosado, E. (2021). Linguistic Indicators of Text Quality in Analytical Texts: Developmental Changes and Sensitivity to Pedagogical Work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Journal for the Study of Education and Development*, *44*(1), 9-46. https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093

Asaro-Saddler, K., Arcidiacono, M. B. y Morris Deyoe, M. (2017). Instructional Practice for Students with Autism Spectrum and Related Disorders: Exploring the Teaching of Writing in Two Self-Contained Classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, *33*(2), 171-186.

https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1145561

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, *15*(2), 1-29. https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4154

Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. En *Actes du Colloque REF «Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation»*. Toulouse, INSA.

Daura, F. T. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*, *37*(2), 77-88. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004

Díaz, M. C., Borges, A., Valadez, M. D. y Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, *14*(3), 913-922. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd

Epper, R. y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC.

Gadd, M. (2014). *What is critical in the effective teaching of writing? A study of the classroom practice of some Year 5 to 8 teachers in the New Zealand context* [Thesis Doctoral, The University of Auckland]. https://bit.ly/3wDM5Fu

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. y MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, *5*(2), 177-202. https://dx.doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3

Graham, S. y Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 445-476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Iglesias, J. y Galicia, I. X. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *92*(32.2), 113-126. http://hdl.handle.net/11162/190504

Jesson, R., McNaughton, S., Rosedale, N., Zhu, T. y Cockle, V. (2018). A Mixed-Methods Study to Identify Effective Practices in the Teaching of Writing in a Digital Learning Environment in Low Income Schools. *Computers & Education*, *119*, 14-30. https://bit.ly/3wEpwRk

Locke, T. y Johnston, M. (2016). Developing an Individual and Collective Self-Efficacy Scale for the Teaching of Writing in High Schools. *Assessing Writing*, *28*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.01.001

Martínez Mut, B. (2011). Las buenas prácticas docentes en Educación Secundaria. *Edetania*, *39*, 101-112. https://bit.ly/3wA5TcP

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. https://bit.ly/3clu5Jp

Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*, *101*(1), 50-60. https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60

Sánchez Rodríguez, S. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2015). *Guía para la observación de prácticas de escritura*. https://bit.ly/3IHQnRH

# EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ETAPA DE PRIMARIA SEGÚN EL REAL DECRETO 157/2022

LAURA MÁRQUEZ GARCÍA
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con cada cambio de Gobierno estatal, una de las leyes más susceptibles de ser modificada o sustituida es la ley educativa, con todos los beneficios que ello puede aportar a la educación, y todos los perjuicios para la comunidad educativa en general y, en especial, para los centros educativos, que deben amoldarse a las nuevas exigencias, demandando a su claustro docente cambios que determinarán qué impartir, cómo hacerlo, qué evaluar y cómo evaluarlo.

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, surgieron para mejorar la práctica educativa después de que se detectara la necesidad de su adecuación al resto de leyes educativas de la Unión Europea. Una de las mayores novedades de la ley fue la implantación de un sistema de evaluación externa que se lleva a cabo al finalizar la etapa con el propósito de disminuir el grado de abandono escolar, de mejorar la calidad en los contenidos y de dar más autonomía y capacidad de gestión y administración a las direcciones de los centros educativos, entre otros cambios. Asimismo, se reforzaron los aprendizajes en las materias troncales para incrementar la adquisición de las competencias clave para el desarrollo de los alumnos y alumnas definidas por la Unión Europea y se organizó el currículo en áreas mediante el establecimiento de bloques de contenidos en las áreas troncales, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las áreas.

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) y el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, sustituyen la anterior ley educativa y toman como referente una ley anterior, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOE); de hecho, la nueva ley se estructura en un único artículo de modificación de la LOE en el que se incluyen noventa y nueve apartados, en cada uno de los cuales se modifican parcialmente o se da nueva redacción a setenta y siete artículos, diecinueve disposiciones adicionales y tres disposiciones finales, una de las cuales modifica varios artículos de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; además de incorporar ocho disposiciones adicionales, cinco transitorias, una disposición derogatoria y seis disposiciones finales.

Esta nueva ley y su currículo proponen, entre otras modificaciones, una nueva estructuración de contenidos e introducen cambios significativos en aspectos tales como la evaluación u otros asuntos relativos a los contenidos trabajados en las asignaturas.

Además, esta ley y su currículo se centran en la educación por la igualdad de sexos, la educación en valores, el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión, el fomento de la lectura y el trabajo colaborativo. Impulsa, además, los aprendizajes competenciales en detrimento de los contenidos, que marcaban los estudios en etapas anteriores.

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo, nos centraremos exclusivamente en los cambios que la nueva ley y el nuevo currículo introducen en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana de la etapa de Primaria para:

- analizar los conceptos que se van a trabajar en la asignatura a partir de los objetivos que sobre esta asignatura se detallan en el Real Decreto 157/2022.
- valorar qué cambios van a producirse, y cuál podría ser su grado de incidencia para la didáctica de la literatura.

## 3. METODOLOGÍA

El análisis del Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, en el que se detalla el nuevo currículo de Educación Primaria de aplicación al sistema educativo a partir del curso 2022-2023 en los cursos impares, se realizará mediante su comparación con el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero de 2014. Además, su estudio se completará mediante la comparación de las leyes LOMCE y LOMLOE. Hemos utilizado para ello el currículo nacional, por no haberse detallado todavía el currículo de cada una de las Comunidades Autónomas en el momento de la redacción de este trabajo. Para llevar a cabo el trabajo de comparación, hemos seguido las cuatro fases del proceso de investigación educativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Maxwell, 2013).

En la fase preparatoria, a través de nuestro propio conocimiento y formación, se establece el marco teórico-conceptual del que parte la investigación. Además, en este momento también se planifica el trabajo a desarrollar en las siguientes fases.

Durante la fase de trabajo de campo, se ha realizado una lectura atenta de las dos leyes y los dos currículos y se ha llevado a cabo una recogida productiva de datos que, posteriormente, se han sistematizado mediante la elaboración de las tablas comparativas (Tablas 1, 2 y 3).

En la fase analítica, con los datos recogidos en las tablas comparativas, se ha realizado una transformación de datos para poder responder a las cuestiones planteadas en este artículo: en qué ha variado el nuevo currículo los contenidos y objetivos de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana en Primaria, y cómo pueden afectar estos cambios a la didáctica de la literatura.

Finalmente, en la fase informativa, hemos redactado las conclusiones observables de la forma más objetiva posible, teniendo en cuenta que los estudios comparativos cualitativos tienen un claro componente personal del investigador (Denzin y Lincoln, 2008).

## 4. RESULTADOS

A continuación, detallaremos los aspectos relevantes de ambos currículos referentes a la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

En primer lugar, destacamos las características del currículo en vigor, cuyo contenido se concreta en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Uno de los principios generales que guían este currículo consiste en "facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura" (RD 126/2014, artículo 6), y entre sus objetivos destaca el interés por "desarrollar hábitos de lectura adecuados" (RD 126/2014, artículo 7.e). Para fomentar dicho hábito, se propone dedicar un tiempo diario a su desarrollo (RD 126/2014, artículo 9.2). Por su parte, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita son considerados elementos transversales que deben ser trabajados en todas las asignaturas, "sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa" (RD 126/2014, artículo 10.1).

En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, queda especificado que "la reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo". Por tanto, el valor que se otorga a la literatura va más allá de su conocimiento superficial, o de la mejora de una capacidad de lectoescritura de tipo mecánico: busca desarrollar un pensamiento crítico que permita al alumnado adquirir una visión compleja del mundo en el que vive, de su pasado, y también de las culturas que le rodean.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad "la lectura de distintas clases de texto, su comprensión y la reflexión sobre ellos para la adquisición de las destrezas comunicativas, sin que ello implique la organización de saberes disciplinares estancos y descontextualizados que separen la reflexión literaria del placer de

leer, sino que se ajusten a la realidad cambiante" (RD 126/2014). Conocer los diferentes tipos de textos permite al alumnado adquirir conocimientos de forma contextualizada a la vez que pueden disfrutar de la lectura.

Los contenidos aparecen divididos en bloques para organizar las destrezas básicas: en el bloque 1 se busca que el alumno o alumna adquiera las habilidades necesarias para la comunicación oral: escuchar y hablar. Su contenido se trabajará tanto en la parte de lengua como en la de literatura de la asignatura.

Los bloques 2 y 3 hacen referencia a las destrezas para la adquisición de los aprendizajes relacionados con la comunicación escrita: leer y escribir. Comprender un texto de géneros diversos, leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. También para tomar conciencia de las tres fases del proceso de escritura: planificación del texto, redacción del borrador y revisión del mismo, ya sea elaborado de forma individual o de forma colaborativa, porque también esta práctica resulta beneficiosa para el aprendizaje del alumnado (Storch, 2013), ya que estimula la discusión y la interacción que favorece al rendimiento de la escritura (Khatib y Meihami, 2015; Bueno-Alastuey y Martínez de Lizarrondo, 2017; Villarreal y Munarriz, 2021, y enriquece su competencia escrita (Vygotsky, 1986). Utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto es otro de los objetivos de los bloques 2 y 3, así como que el docente evalúe, no solo el producto final, sino todo el proceso.

El bloque 4 hace referencia al estudio de la lengua en sí misma, por ello no lo relacionamos directamente con la parte de literatura, pero el bloque 5 sí es específico de la educación literaria, y su fin es el de crear "lectores cultos y competentes" (RD 126/2014) que desarrollen el gusto por la lectura, no solo durante su etapa de formación, sino para el resto de su vida.

Se presta una atención particular a la importancia de combinar las lecturas de obras de gusto personal con textos literarios y obras completas importantes de la literatura.

El maestro y la maestra deben guiar al alumnado para que adquiera el gusto por la lectura aportando información y ayudando a interpretar los textos, pero queda claro que deben ser los alumnos y las alumnas los que tomen conciencia de la importancia de la obra literaria como “una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en el que tomar conciencia de uno mismo y del mundo que les rodea” (RD 126/2014). Así mismo, también es función del docente hacer que el alumnado descubra la parte lúdica de la creación literaria.

El Real Decreto 157/2022 correspondiente al nuevo currículo, en su artículo 4, propone como uno de sus fines el aprendizaje de la comprensión y expresión oral, la lectura y la escritura, entre otros.

En el artículo 6, punto tercero, también se especifica que la comprensión oral y escrita, la lectura y la expresión escrita serán trabajadas en todas las áreas sin perjuicio de su tratamiento específico en el área correspondiente, es decir, se trabajarán de forma transversal en todas las asignaturas.

En el mismo artículo 6, punto octavo, se demanda también a los centros educativos la necesidad de dedicar un tiempo diario para fomentar el hábito lector, promoviendo el plan de fomento de la lectura y de alfabetización recogidos en los proyectos educativos de cada centro, contando para ello con la colaboración de padres, tutores legales y voluntarios.

Ninguno de los objetivos de la Educación Primaria hace referencia explícita a las competencias lingüística y literaria. Por el contrario, como novedad aparecen las competencias específicas que deben adquirir los alumnos y alumnas, y nos presentan los descriptores operativos que deben haber conseguido al acabar la etapa de Educación Primaria. Los relacionados con la competencia lingüística que tienen que ver con aspectos de la literatura son los siguientes:

> Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos (Competencia en comunicación lingüística, 2).
>
> Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura (Competencia en comunicación lingüística, 3).

> Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajusten a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos (Competencia en comunicación lingüística, 4).

Destacamos que entre esos descriptores se encuentre la selección de lecturas por parte del alumno o alumna según sus intereses, y que su concepción como una fuente de disfrute, tanto individual como colectiva, sea uno de los puntos más destacables del nuevo currículo.

Al analizar el texto referente a la asignatura de Lengua y Literatura, encontramos destacable por un lado que "se espera que en esta etapa se produzca la adquisición y consolidación del código escrito" (RD 157/2022), objetivo que no se especificaba en el currículo en vigor, que daba por hecho que al finalizar la etapa de Primaria todo el alumnado sabría leer y escribir si adquiría todos los contenidos detallados y cubría todos los estándares de aprendizaje.

Por otro lado, destacamos que en el nuevo currículo saber leer se relaciona directamente con "saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos" (RD 157/2022). Cobran la importancia que hoy en día merecen, por tanto, las nuevas tecnologías, que se presentan como una herramienta fundamental para fomentar el hábito lector y para trabajar la lectura y escritura en el aula.

De las competencias específicas que se detallan en el nuevo currículo, la número dos hace referencia a la comprensión oral; la número cuatro, a la comprensión de textos escritos, especificando por ciclo cuáles deben ser los objetivos a alcanzar, apreciándose una evolución a lo largo de la etapa; la número cinco, a la producción de textos escritos, valorando por un lado la corrección gramatical y la ortográfica y, por otro, la organización del texto y la posibilidad de su edición y difusión digital. Cabe destacar, nuevamente, la importancia que se le da a la parte tecnológica en este currículo.

Las competencias siete y ocho son específicas de la literatura: fomentar el gusto por la lectura para leer de manera autónoma, la selección de un corpus apropiado para ayudar a fomentar ese gusto por la lectura, que

apele a la igualdad de sexos, les haga reflexionar sobre la paz y los valores, etcétera.

Otras especificaciones de interés son la referencia a la biblioteca escolar, que debe convertirse en un lugar donde se realicen diferentes actividades en torno a la lectura y los aspectos literarios a trabajar, que quedan definidos en la competencia número ocho (RD 157/2022):

> Trabajar en el aula a partir de una selección de obras o textos literarios […] para que el alumnado pueda establecer relaciones entre ellos y vaya construyendo […] un mapa literario.

No es el docente el que debe facilitar al alumnado ese conocimiento literario, sino que son el alumno y la alumna los que, a través de la lectura de esos textos seleccionados en el canon literario, construirán su mapa literario.

> Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

No se especifica en ningún lugar cuáles son las convenciones fundamentales que deben trabajarse en el aula aparte del conocimiento del género literario, pero queda claro que la literatura debe convertirse en una fuente de placer y debe ser entendida por el alumnado como una manifestación artística.

Tras haber leído y analizado todas las características de ambos currículos que hacen referencia a la asignatura de Lengua y Literatura Castellana y, en especial, al apartado referido a la literatura, podemos establecer una comparativa entre ambos textos.

En primer lugar, queremos destacar el grado de concreción del currículo en vigor (RD 126/2014) con respecto al currículo del RD 157/2022. Los contenidos que se detallan en el currículo actual son mucho más específicos que los saberes básicos del nuevo currículo, aunque sí es cierto que los contenidos quedan agrupados para toda la etapa de Primaria en el currículo actual y los saberes básicos del nuevo currículo se

hallan divididos por ciclos, de manera que la evolución de los saberes a lo largo de toda la etapa queda destacada.

Los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación, siempre relacionados con los contenidos a trabajar en la asignatura, también son más específicos que los criterios de evaluación relacionados con las competencias específicas del nuevo currículo.

La división en bloques del currículo actual y la especificación de los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación de cada uno de ellos, ofrece una visión bastante concreta de lo que deben aprender los alumnos y alumnas. En el nuevo currículo se detallan los criterios de evaluación relacionados con cada una de las competencias clave de una forma bastante genérica, y se dividen los saberes básicos en cuatro bloques que no se asemejan a los bloques del currículo actual:

a. Las lenguas y sus hablantes, en el que se trabajan conceptos relacionados con la variedad lingüística, el respeto, la riqueza cultural [...].
b. Comunicación, dividido en tres subapartados: el primero es el contexto, el acto comunicativo; el segundo, los géneros discursivos, las tipologías textuales, coherencia, cohesión, contenido y forma; y por último, los procesos, a su vez divididos en otros seis apartados: la interacción oral, la comprensión oral, la producción oral, la comprensión lectora, la producción escrita y la alfabetización mediática e informacional.
c. Educación literaria, en la que se hace referencia tanto a las estrategias de lectura como a la creación de textos de intención literaria, el uso de la biblioteca o la relación de elementos constitutivos de la obra literaria.
d. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de la producción y comprensión de textos orales, escritos y multimodales, en el que se deben trabajar la puntuación, el vocabulario, la coherencia y cohesión, familias léxicas y semánticas, acentuación [...].

Si bien el nuevo currículo divide la asignatura en más bloques (según su funcionalidad), lo cierto es que la división se presenta mucho menos

concreta, ya que no se especifica exactamente qué debe trabajarse en cada uno de ellos.

En el nuevo currículo se hace hincapié en la importancia de la lectura, tanto de forma autónoma como guiada por el docente aunque, en realidad, no se trata de una mención exclusiva del currículo (en el texto anterior el fomento del hábito lector mediante, por ejemplo, el diseño de un plan lector –que se planteó como una de las novedades para trabajar la lectura en el aula– formaba parte de los objetivos más destacados). En el nuevo currículo se hace mención, asimismo, a un Plan de fomento de la lectura que debe estar incluido en el proyecto educativo del centro.

También se especifica en el nuevo currículo la obligatoriedad de un tiempo diario de lectura en el aula, habiéndose señalado ya en el anterior currículo esta necesidad.

En el Anexo, ofrecemos una comparativa entre los contenidos y saberes básicos, así como de los criterios de evaluación de ambos currículos. Se pretende ofrecer una herramienta que permita apreciar la forma en la que están detallados para así poder también comparar cuáles de ellos se repiten en ambos, cuáles se requieren en el actual currículo pero no en el nuevo y viceversa.

## 5. DISCUSIÓN

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), que entró en vigor a partir del curso 2014-2015, se deroga definitivamente en el curso 2023-2024. Su sustitución será paulatina: durante el curso escolar 2022-2023 se anula en los cursos impares de cada una de las etapas, en los que regirá la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE). El Real Decreto 157/2022, que detalla los objetivos educativos, los contenidos, las competencias clave y específicas y los criterios de evaluación que deberán aplicarse en cada una de las asignaturas, fue aprobado el 1 de marzo de 2022, dejando a los centros educativos tan solo unos meses para su conocimiento y preparación.

No solo son los colegios e institutos los que deben adaptarse a este nuevo Real Decreto y a los cambios que en él se indican (modificaciones que

afectan, entre otros, al diseño de programaciones didácticas, evaluaciones y, en general, a la organización educativa del centro); sino que también deben hacerlo las editoriales que publican los libros de texto. Y es que los cambios introducidos en el actual currículo plantean serias dificultades de interpretación, ya que su carácter abierto y poco específico (que se aleja de la especificidad del modelo anterior, en el que los objetivos y también los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, todos ellos vinculados entre sí, quedan especificados en cada uno de los bloques en los que se dividen las asignaturas) no aclara con detalle los contenidos que deben trabajarse en el aula, dejando a las Comunidades Autónomas el trabajo de detallar dichos contenidos.

La concreción de los aspectos que deben ser trabajados y evaluados en cada asignatura en el currículo LOMCE, facilitó a las Comunidades Autónomas el trabajo de decidir cuáles deben tratarse en cada uno de los seis cursos de Educación Primaria, recurso que permite al profesorado y a las editoriales seguir una estructura cerrada en el momento de elaborar sus unidades didácticas o de publicar el correspondiente libro de texto. Pero, ciertamente, no a todo el profesorado le beneficia que el currículo marque un camino tan guiado en su práctica docente en el aula.

El actual currículo, con un enfoque más innovador y competencial, permite mayor flexibilidad a la hora de especificar los contenidos que deben trabajarse. Se trata de un currículo mucho más abstracto, en el que se valora el trabajo colaborativo y que pretende dejar atrás la tradicional forma de evaluar por contenidos establecidos en cada una de las asignaturas, para evaluar los aprendizajes competenciales.

Uno de los objetivos finales de la etapa de Primaria es el de facilitar al alumnado los aprendizajes de la comprensión oral, la adquisición de un hábito lector sólido y de una destreza para la escritura, entre otros.

Este currículo recupera también la división en tres ciclos que presentara la Educación Primaria en la LOE, de los que se nos detallan las competencias específicas, los criterios de evaluación relacionados con cada una de ellas y los saberes básicos de cada apartado en los que se divide la asignatura.

## 6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todos los aspectos que hemos detallado a lo largo del artículo: objetivos del currículo referentes a la lectura y escritura, texto descriptivo sobre la asignatura, apartados en los que se divide esta y cómo se especifica qué debe trabajarse y qué evaluar de ella, podemos destacar algunas conclusiones significativas.

El actual currículo concreta y especifica los contenidos a trabajar en el aula, ya que se apoya en un enfoque de aprendizaje por contenidos, señalando como obligatorios contenidos como la distinción entre cuento y leyenda, la lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales, la identificación de recursos literarios o reproducir textos literarios a partir de la estructura de modelos dados, pero siendo los estándares de aprendizaje evaluables los que más especifican qué debe trabajarse en el aula y qué deben aprender los alumnos y alumnas. En cambio, el nuevo currículo incorpora el enfoque por competencias.

Los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación del actual currículo se agrupan por bloques, pero no por cursos ni ciclos.

Esta concreción puede facilitar el trabajo al maestro o maestra pero, a su vez, puede coartar la libertad de elección de la tipología textual o de aspectos literarios a trabajar en el aula.

En el nuevo currículo se establece una clara relación entre las nuevas tecnologías y la capacidad de leer.

La nueva ley se refiere a un Plan de fomento de la lectura integrado en el Proyecto Educativo de Centro, pero no especifica si es un plan lector como el que ya existe en la actual ley, o si se trata de otro tipo de acciones no concretas para fomentar la lectura.

En el currículo en vigor, el Plan lector está destinado, específicamente, a fomentar la lectura en el aula. Su creación supuso un cambio en la metodología habitual basada en la realización de actividades de animación a la lectura (Cruz Gimeno, 2014) que las editoriales presentaron a los centros educativos para trabajar sus libros, aunque la mayoría de ellos optaron por crear un producto propio. Los planes lectores no tienen

un modelo particular, sino que cada centro es autónomo y cada profesor adapta el ritmo a las necesidades y características de cada grupo (Cruz Gimeno, 2014), eligiendo su propio canon de lecturas en función de su contexto específico.

El nuevo currículo hace hincapié en la actividad colaborativa, en la participación en interacciones y la cooperación conversacional, la participación en comunidades lectoras en el ámbito escolar y social o la producción de textos sencillos colectivos con intención literaria.

En el currículo en vigor se especifica que la "reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo". Destacamos este punto por su descripción de la literatura como una ventana abierta al mundo, a la historia y a otras culturas; una ventana, en definitiva, abierta al conocimiento.

También se destaca en el currículo en vigor que la lectura y la escritura son "los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo […], y desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida". En este sentido, el nuevo currículo también destaca la importancia del valor transversal de la lectura y la escritura, ingredientes necesarios para la adquisición de contenidos de las otras asignaturas.

La evaluación de la escritura y su revisión en grupo se presenta en ambos currículos. Como también ambos indican que se ha de tener en cuenta el proceso de creación en su conjunto. La diferencia entre ambos consiste en que, mientras que en el currículo actual se considera un criterio de evaluación, en el nuevo currículo se presenta como una orientación para evaluar (el maestro debe demostrar competencia al evaluar).

Para tener en cuenta todos estos aspectos del nuevo currículo, la planificación del maestro y la maestra debe cambiar. Se deben introducir, por

ejemplo, metodologías y actividades que incluyan las nuevas tecnologías, ya sea para la producción escrita, para la lectura o para la búsqueda de información sobre aspectos relacionados con la literatura. El docente, por tanto, debe mostrar una competencia digital suficiente para aplicar las nuevas herramientas. La nueva forma de enseñar resulta, por un lado, más lúdica y, por otro, requiere que el docente deje atrás su faceta de poseedor de los conocimientos para dar paso a una función de guía o facilitador.

Además, los maestros y maestras, deberán tener en cuenta el aspecto colaborativo que demanda el nuevo currículo, tanto para fomentar la lectura, como para el desarrollo de la escritura, la revisión de los textos, etcétera.

Planificar actividades participativas, que fomenten la crítica literaria, la conversación, el debate y que puedan desarrollarse en la biblioteca del centro será una práctica necesaria a partir de la introducción del nuevo currículo.

Ambos currículos sugieren la elección de obras literarias cercanas a los gustos personales de los alumnos y alumnas pero, de los dos, solo el texto a extinguir destaca la necesidad de introducir en el recorrido lector los clásicos más representativos de nuestra literatura. En el nuevo planteamiento, corresponde al docente determinar el diseño del plan lector de los alumnos de Primaria. Tampoco se hace referencia en el nuevo currículo a la enseñanza-aprendizaje de aspectos relativos al análisis del texto literario. El nivel de profundización en el conocimiento de la literatura dependerá, en conclusión, de las propuestas didácticas diseñadas por el docente.

## 7. REFERENCIAS

Bueno-Alastuey, M. C. y Martínez de Lizarrondo, P. (2017). Collaborative Writing in the EFL Secondary Education Classroom: Comparing Triad, Pair and Individual Work. *Harte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, *17*, 254-275.

Cruz Gimeno, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: El Plan Lector. *Fórum Aragón*, *12*, 37-41.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 1-43). Sage Publications, Inc.

Khatib, M. y Meihami, H. (2015). Languaging and Writing Skills: The Efectiveness of Colaborative Writing in EFL Students' Writing Performance. *Advances in Language and Literary Studies*, *6*, 203-215.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE de 30 de diciembre de 2020).

Maxwell, J. A. (2013). *Quality Research Design*. Sage Publications, Inc.

Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014).

Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 2 de marzo de 2022).

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* (cap. III). Ediciones Algibe.

Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in the L2 Classroom. Multilingual Matters.* https://doi.org/10.21832/9781847699954

Vygotsky, L. S. (1986). *Thoughts and Language*. MIT Press.

Villarreal, I. y Munarriz Ibarrola, M. (2021). "Together We Do Better": The Effectiveness of Pair and Group Work in Young EFL Learners' Written Texts and Attitudes. En García M. P (Ed.), *Working Collaboratively in Second/Foreign Language Learning* (pp. 89-116). De Gruyter.

# 8. ANEXOS

**TABLA 1.** Comparativa entre los contenidos del Real Decreto 126/2014 y los saberes básicos del Real Decreto 157/2022

| Contenidos literarios en el actual currículo (Bloque 1, 2, 3 y 5) No divididos por curso | Saberes básicos en el nuevo currículo (Tomando como referencia los del tercer ciclo por tratarse de los más extensos) |
|---|---|
| Creación de textos literarios, en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro. | |
| Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.<br><br>Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.<br><br>Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios. | Lectura expresiva como dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. |
| Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos.<br><br>Sentido global del texto: ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario y banco de palabras. | Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación. |
| Lectura de distintos tipos de textos: argumentativos, expositivos, instructivos, literarios…<br><br>Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y diversión.<br>Selección de libros según el gusto personal. | Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores.<br><br>Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras. |
| Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.<br>Comprensión de textos según su tipología.<br><br>Estrategias para la comprensión lectora de textos: título, ilustraciones, palabras clave, capítulos, relectura, anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis, estructura del texto, tipos de textos, contexto, diccionario, sentido global del texto, ideas principales y secundarias. Resumen. | Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales. Lectura compartida y expresiva. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. |

| | |
|---|---|
| Uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje. | Uso progresivamente autónomo de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. |
| Plan lector. | |
| Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas, encuestas…<br><br>Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura…).<br><br>Revisión y mejora del texto.<br><br>Plan de escritura. | Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada. |
| Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, de fórmulas, de animales…<br><br>Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de las leyendas españolas y de otros países. | |
| Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual. | |
| Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales. | Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. |
| Creación de textos literarios en prosa o en verso valorando el sentido estético y la creatividad; cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro. | Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados. |
| Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal. | Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales. |
| Identificación de recursos literarios. | Relación de manera acompañada, entre los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.<br><br>Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra. |

| | |
|---|---|
| | Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación del texto. |
| | Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios. |

*Nota*: Se propone una agrupación de las temáticas por bloques para comprobar su distribución.

Fuente: elaboración propia

**TABLA 2.** Comparativa entre los criterios de evaluación del Real Decreto 126/2014 y los criterios de evaluación del Real Decreto 157/2022

| Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje literarios en el actual currículo | Criterios de evaluación literarios en el nuevo currículo |
|---|---|
| Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico. | |
| Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias. | Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales. |
| Memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.<br><br>Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral. | |
| Comprender textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos… | |
| Producir textos orales breves y sencillos de géneros más habituales y directamente relacionados con las actividades del aula, imitando modelos: narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos. | Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos. |

| | |
|---|---|
| Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.<br><br>Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.<br><br>Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.<br><br>Llevar a cabo el plan lector que da respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura. | Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, progresando en la construcción de su identidad lectora.<br><br>Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social. |
| Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.<br><br>Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole. | Comprender el sentido global y la información relevante de textos escritos y multimodales, realizando inferencias y a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura. |
| Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.<br><br>Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura, utilizando esquemas y mapas conceptuales, aplicando estrategias de tratamiento de la información, redactando sus textos con claridad, precisión y corrección, revisándolos para mejorarlos y evaluando, con la ayuda de guías, las producciones propias y ajenas .<br><br>Producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y fragmentos teatrales. | Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizando estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.<br><br>Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada. |
| Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad. | Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos. |
| Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones. | |

| | |
|---|---|
| Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.<br><br>Integrar la lectura expresiva Y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.<br><br>Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas. | Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma. |

*Nota*: Se propone una agrupación de las temáticas por bloques para comprobar su distribución.

Fuente: elaboración propia

**TABLA 3.** Aspectos relevantes sobre la Didáctica de la Literatura que se especifican en el Real Decreto 126/2014 y en el Real Decreto 157/2022

| Elementos que se detallan en el currículo sobre la literatura | Elementos que se detallan en el nuevo currículo sobre la literatura |
|---|---|
| La reflexión literaria a través de la lectura comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo.<br><br>La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.<br><br>Con los bloques 2 y 3, comunicación escrita: leer y escribir, se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. | Dentro de la competencia clave de competencia en comunicación lingüística nos encontramos los descriptores operativos. El cuarto dice lo siguiente: el alumno lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.<br><br>Las competencias específicas séptima y octava se reservan para la lectura literaria, tanto autónoma como guiada y compartida en el aula. Se adopta así, un doble enfoque con la intención de iniciarse en dos procesos paralelos: por una parte, la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, el |

| | |
|---|---|
| Leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. La enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.<br>El bloque 5, educación literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario fomentar la comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura.<br>El alumno deberá ir adquiriendo, con la guía del docente, los recursos personales propios de un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. | desarrollo de habilidades de acercamiento e interpretación de los textos literarios. |

Fuente: elaboración propia

# APRENDER A PENSAR A TRAVÉS DE LA LITERATURA. UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANA CRISTINA FORMENTO TORRES
*Universidad de Zaragoza*

AMAYA SATRÚSTEGUI MORENO
*Universidad de Zaragoza*

ALBERTO QUÍLEZ-ROBRES
*Universidad de Zaragoza*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las aulas españolas, se detecta una carencia en la capacidad lectora en los estudiantes de graves consecuencias en todas las áreas de conocimiento, también en las de ciencias (Jiménez *et al.*, 2016). El docente se encuentra con alumnos cuya baja competencia lectora les impide captar y comprender el contenido de textos heterogéneos, limitación que les acarreará dificultades de diverso tipo tanto en el trabajo diario como en su futuro personal. El problema es de tal magnitud, que muchos especialistas están alertando ya de las graves implicaciones que provoca esta situación (Sedano, 2015). Un estudiante con limitaciones para comprender y procesar el contenido de un texto escrito no será capaz de construir textos complejos, ya sean orales o escritos y, mucho menos, de alcanzar un grado de desarrollo del pensamiento que lo empodere y lo conduzca a reflexionar, contrastar y obtener conclusiones aplicables en diferentes contextos (García García *et al.*, 2018).

Con mucha frecuencia, los adolescentes no se sienten atraídos por la lectura, y parece que los planes de estudio y los textos sugeridos no resultan atractivos para ellos, lo que los induce a rechazar cualquier propuesta que se les ofrezca desde la escuela o la familia. Como

consecuencia, su nivel de lectura se presenta muy bajo (Orbegoso, 2016; Rodríguez *et al.*, 2019).

Se sabe que los estudiantes de estas edades sienten motivación por la enseñanza si piensan que los contenidos son relevantes e importantes para sí mismos (González-Valenzuela y Martín Ruiz, 2020). Por lo tanto, incrementar la motivación será fundamental para paliar esta problemática.

La motivación es un constructo difícil de analizar, sobre todo en la adolescencia, momento en que muchos estudiantes no se implican si no perciben una recompensa inmediata (Orbegoso, 2016). Desde los años ochenta, Ryan y Deci (2000) investigan este concepto, y han llegado a la conclusión de que el ser humano demuestra una gran facilidad para perder esa capacidad de interesarse por actividades vinculadas con el aprendizaje en el periodo escolar investigado. Leer y escribir suponen un esfuerzo arduo que, en general, en estas edades tiende a producir rechazo. Rechazo que se relaciona, además de con dicho esfuerzo, con los cambios que se desencadenan durante esta etapa, que afectan a la motivación y al rendimiento académico (Fernández, 2014).

Todo esto ha llevado a un cierto desconcierto en los centros educativos, ya que, entre los profesionales, a nivel departamental, se dan opiniones diversas, cuando no contradictorias, respecto a la manera de afrontar la situación (Lluch y Sánchez-García, 2017). Así, por ejemplo, se pone en tela de juicio si la renuncia a ciertas lecturas, especialmente a los clásicos, es positiva; y, a la vez, se cuestiona la conveniencia de la obligatoriedad de la propia lectura.

Lo que mayoritariamente se acepta, apoyado por la investigación educativa, es el papel fundamental que tienen las personas que acompañan y animan la lectura de niños y adolescentes (Guíñez y Martínez, 2015). El papel del profesor es necesario y su guía es tan imprescindible que, sin ella, el aprendizaje puede no producirse (Gao *et al.*, 2021; Uka y Uka, 2020).

Por otro lado, el proceso de aprendizaje de la lectura se relaciona con la adquisición del pensamiento crítico. Su enseñanza aparece en la legislación española, donde se recoge su obligatoriedad para que los alumnos

mejoren también en el desarrollo de esta competencia. El borrador del currículum de Educación Secundaria Obligatoria de la actual ley de educación (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En adelante, LOMLOE), recoge en su artículo 2 la necesidad de educar a los estudiantes para ser ciudadanos responsables conocedores de sus derechos y de sus obligaciones. Y en el artículo 4 se hace referencia expresa al fomento del espíritu crítico (BOA, versión 1).

Ya en los años sesenta, la Escuela de Fráncfort alertaba sobre la "funcionalización" de las ideas y del uso del lenguaje como medio de control de las masas (Horkheimer, 1969, p. 33). Por lo tanto, es imperiosa la necesidad de formar personas que sean capaces de reflexionar, de tomar decisiones y de actuar ante los retos cada vez más complejos del siglo XXI. Las políticas educativas actuales explicitan la necesidad de formar ciudadanos capaces de mostrar y usar estas capacidades, como también de retener contenidos fundamentales, obligación que debe formar parte de los programas educativos de cualquier país (Romero-Martin y Chávez-Angulo, 2021). Favorecer el pensamiento crítico en la Educación Secundaria propiciará que los alumnos puedan desarrollarse como personas de manera integral y, en consecuencia, posibilitará su transformación en ciudadanos capaces de buscar una realidad mundial más justa para todos (Moreno y Velázquez, 2017). También es necesaria la formación en la argumentación crítica de los ciudadanos en las sociedades democráticas ya que, por un lado, se han de mantener y proteger los derechos conquistados y, por otro, se ha de garantizar la consolidación de aquellos que son más frágiles o se encuentran en crisis (Gimeno, 1995).

Las asignaturas de Humanidades ayudan a desarrollar esta capacidad en los estudiantes. Aunque una parte de la percepción tradicional de las Humanidades las reducía a áreas eminentemente memorísticas carentes de aplicación práctica y con pocas posibilidades de reflexión, la realidad se muestra diferente. Pensar, valorar y contrastar son procesos fundamentales y necesarios en el contexto humanístico (Corrales *et al.*, 2019).

Con todo, el problema que se presenta en la escuela es el de hallar un método adecuado para conseguir estos objetivos tan ambiciosos. Cabe preguntarse cómo lograr que los alumnos de Secundaria lean de una

forma madura y desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico. La introducción de las metodologías activas puede fomentar una mejora en la comprensión y elaboración de textos, así como el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Esta forma de proceder en el aula propicia una realidad educativa en la que la reflexión y la valoración de diferentes puntos de estudio y de investigación son parte consustancial del trabajo cotidiano de los estudiantes (Formento, 2019; López, 2013).

Entre las metodologías activas propuestas está el aprendizaje cooperativo, en el que el profesor diseña, dirige y evalúa el aprendizaje. Se trabaja con grupos heterogéneos en los que los estudiantes desempeñan un rol establecido en función de las diferentes técnicas cooperativas, eligiendo las que mejor se adapten a los objetivos planteados. Justifica el uso de esta metodología la variedad de sus objetivos (Hung, 2019), que permiten alcanzar aprendizajes sólidos y profundos como los planteados en este proyecto. Su aplicación no solo pretende cimentar el conocimiento en los estudiantes, sino también consolidar una serie de competencias clave para el desarrollo de los futuros ciudadanos, como son la responsabilidad personal, el trabajo en equipo, la valoración de otras opiniones y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre los contenidos, entre otros. Investigaciones previas han contrastado que un correcto uso del aprendizaje cooperativo provoca unos efectos altamente positivos y muy interesantes para la situación de las aulas hoy en día y, en concreto, ante los problemas comentados (Lestari *et al.*, 2019).

Para aprender a trabajar en equipo, los alumnos deben llevar a cabo un proceso de entrenamiento previo que les permita familiarizarse con la metodología, analizar sus dinámicas, equivocarse e, incluso, cuestionarla (Janssen *et al.*, 2018). De este modo, se podrá alcanzar una madurez individual y de equipo orientada a conseguir aprendizajes del nivel necesario para los objetivos planteados. Las investigaciones que sobre ello se han llevado a cabo destacan que la motivación aumenta y, por tanto, mejoran el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes, algunos de los cuales, debido al momento del desarrollo en el que se encuentran, pueden presentar una personalidad desajustada (Musetti *et al.*, 2020; Priyanka *et al.*, 2020). A nivel social, se produce una mejora en la integración y en la compenetración del grupo. Asimismo,

el docente está en un estado constante de revisión de su práctica que conduce a una optimización de sus propias competencias (Hung, 2019).

A pesar de todo esto, no se debe olvidar que el aprendizaje cooperativo puede presentar una serie de dificultades durante su puesta en práctica (Balimuttajjo *et al.*, 2019; Janssen *et al.*, 2018). En primer lugar, resulta necesaria una preparación sólida tanto del docente como de los estudiantes. En este caso, se refiere a un entrenamiento en dinámica de grupos y habilidades sociales. Sin esta premisa, el aprendizaje podría no culminarse. En segundo lugar, la confusión con los trabajos grupales tradicionales –con frecuencia identificados como un recurso de relleno en el horario escolar– podría llevar a infravalorar el esfuerzo realizado. Un tercer problema es la masificación de las aulas, que dificulta notablemente la tarea del profesor. Y, finalmente, la evaluación, que, dada la complejidad del proceso, puede constituir un obstáculo de difícil solución (Iborra e Izquierdo, 2010).

En este estudio se presenta la práctica realizada en el curso 2021-2022, en tres grupos de 3.º de ESO, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Se trata de un proyecto de animación a la lectura de los clásicos como base del aprendizaje del pensamiento crítico y que se encuadra dentro del estudio de una etapa histórica y estilística precisa de la literatura. La metodología elegida es el aprendizaje cooperativo que, como se ha señalado, facilitará la implementación de los objetivos de mejora.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en el estudio están interrelacionados y organizados para observar si una mejora del rendimiento académico en las asignaturas de Humanidades –en las que la lectura, la comprensión de textos y su aplicación– repercute en la mejora de las competencias de los estudiantes en el resto de asignaturas, según se establecen en la ley educativa LOMLOE y en la programación del curso.

En la etapa analizada, los estudiantes sufren la presión de tener que escoger un recorrido escolar específico que podría condicionar su futuro

profesional. Llevados por esta circunstancia, tienden a elegir las asignaturas con "más salidas" a pesar de que, en algunos casos, se sienten más atraídos por otras materias. Como consecuencia de esta tendencia de marcados tintes mercantilistas, se está produciendo una disminución tanto en el interés como en el estudio de estas disciplinas (Hromadžić, 2017). El abandono de las asignaturas de Humanidades va en detrimento del valor que las sociedades dan a la contemplación de los derechos humanos (Nussbaum, 2010). Asimismo, se observa que sociedades que no valoran el conocimiento humanístico están ya en un camino que no conduce a un futuro mejor para todos (Ordine, 2013).

Por consiguiente, es objetivo del presente estudio aumentar el interés por la lectura en asignaturas de Humanidades para mejorar la comprensión y expresión de textos y, a partir de ahí, iniciar a los estudiantes en la reflexión y el pensamiento crítico; todo ello a través del uso del aprendizaje cooperativo.

Se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Es posible leer y disfrutar leyendo en Secundaria?
- ¿Es posible fomentar el pensamiento crítico en Secundaria?
- ¿Es posible leer, disfrutar leyendo y conseguir desarrollar el pensamiento crítico en Secundaria a través de la metodología cooperativa?

## 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo presenta los resultados de un plan de investigación que se implementa en un centro educativo desde el curso 2020-2021 y que tiene como fin analizar los efectos del aprendizaje cooperativo en Secundaria. En este estudio se presenta el proyecto de iniciación a la lectura de clásicos a través del aprendizaje cooperativo en tres grupos de Secundaria. Se recogen los primeros resultados de la aplicación del programa de intervención.

### 3.1. MUESTRA

La investigación se lleva a cabo en tres grupos de 3.º de Secundaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Dos de estos grupos se corresponden con los grupos experimentales y un tercero es el grupo control. Se trata de un total de 75 alumnos entre 14 y 15 años (55 % mujeres y 45 % hombres). Se ha llevado a cabo durante el curso 2021-2022. Todos los estudiantes asisten al mismo centro educativo de la ciudad de Zaragoza (España).

### 3.2. INSTRUMENTOS

Las variables que se van a evaluar son dos: (1) el aumento del interés por la lectura para conseguir mejorar la compresión y expresión de textos y (2) el inicio o mejora de la reflexión y el pensamiento crítico. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- Rendimiento académico.
- Diarios de aula.

Para evaluar el rendimiento en las asignaturas se compararon las notas del trabajo cooperativo de carácter competencial y las notas numéricas del trabajo individual. Asimismo, se compararon también los resultados finales del presente curso con los resultados del curso anterior. Junto a esta valoración, se tuvo en cuenta la información recogida a través de los diarios de clase y de otras herramientas como, por ejemplo, la organización de un grupo focal sobre la metodología cooperativa utilizada en el curso.

Los ítems de los diarios de aula, que se rellenaban diariamente al terminar la actividad grupal, fueron consensuados entre los alumnos y la profesora a partir de la teoría presentada y explicada y de la práctica diaria inicial, como se ve en la Figura 1. Entre los datos a recoger, se insistió en la detección de errores y de problemas que pudieran surgir durante cada sesión. Se insistió en la necesidad de apuntar las incidencias para su posterior análisis y, por supuesto, para su gestión dentro del grupo –por sí mismos o, caso de que no fuera posible, con la ayuda de la docente–.

**FIGURA 1.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| FECHA DE INICIO:<br>FECHA DE FINALIZACIÓN: | | | | |
| | | | | |
| ACTIVIDAD | CONTENIDOS | OBSTÁCULOS | BENEFICIOS | FECHA |

### 3.3. PROCEDIMIENTO

Desde el primer momento, se contó con la autorización del centro educativo y de las familias de los alumnos a través de un consentimiento informado. Siempre se tuvo en cuenta la confidencialidad de los datos obtenidos y tratados, siguiendo la Declaración de Helsinki (1964) y, además, se recibió la aprobación del Comité de Ética de Aragón (CEICA).

Todo el proceso fue llevado a cabo por los investigadores y la profesora del centro durante las cuatro horas semanales de la asignatura de Lengua y Literatura, y una hora de la Tutoría en el caso de uno de los grupos experimentales.

Fue necesario un entrenamiento previo para iniciar a los estudiantes en la metodología cooperativa. También formó parte de la preparación previa la selección de las técnicas de aprendizaje cooperativo más adecuadas para el proyecto y sus objetivos. Se seleccionaron técnicas determinadas que se fueron presentando y usando de forma progresiva para que los alumnos las incorporaran y pudieran, así, avanzar en su cometido. Por ejemplo, se plantearon “lo que sé y lo que sabemos”, “parejas cooperativas de lectura”, “parejas de discusión”, “parejas de escritura y edición cooperativa”, entre otras. Estas técnicas fueron importantes para el avance del proyecto: facilitaron el inicio de las actividades y su organización, permitiendo el trabajo con los iguales, la responsabilización de los participantes y su integración activa en el equipo.

En los dos primeros trimestres, se alcanzó la madurez suficiente de los grupos en la práctica cooperativa para iniciar y desarrollar el proyecto

final de la última evaluación. Este se centró en el tema de la asignatura de Lengua y Literatura de 3.º de Secundaria: "El teatro del siglo XVII: Lope de Vega y su obra *Fuenteovejuna*". Un clásico de la literatura que trata problemas actuales que siguen inquietando a la sociedad del siglo XXI. En este caso, los temas escogidos fueron la violencia, la injusticia, el abuso de poder, la imagen de la mujer, etc.

Partiendo de este planteamiento, la tarea encomendada a los diferentes grupos fue la de diseñar y grabar un programa de divulgación literaria siguiendo el modelo de un formato existente en la televisión pública.

Se contó, además, con la colaboración del Departamento de Arte para ayudar en la ambientación del programa en lo relacionado con la música y la danza de la época.

El proceso fue pautado y organizado según el número de las diferentes clases que se iban a impartir durante el trimestre. El objetivo era iniciar a los alumnos en la teoría y en la metodología, además de establecer los diferentes pasos a seguir para diseñar, elaborar y grabar el programa. Se mantuvieron los grupos previamente formados. El primer trimestre fue tiempo para la toma de contacto y para llevar a cabo un entrenamiento sobre el trabajo cooperativo.

En un primer momento, cada grupo fue seleccionando los contenidos, diseñando las secciones del programa y poniéndose de acuerdo sobre cómo, cuándo y dónde grabarlo, entre otros aspectos. La docente, con la ayuda del grupo, revisaba diariamente el progreso del trabajo. Así se fue elaborando todo el proyecto a lo largo del último trimestre hasta la entrega del programa para su evaluación en la primera semana de junio.

Junto a la elaboración del programa, como se ha señalado, se realizó la revisión y reflexión diaria por parte de cada grupo, que se repitió al finalizar el trabajo. En esta tarea debían rellenar el cuaderno de equipo, en el que apuntaban los contenidos trabajados además de los problemas o errores que se habían ido dando en el día a día. Se les avisó de que en su práctica grupal iban a aparecer diferentes conflictos y de que iban a cometer errores, pero también se les advirtió de que no iban a ser penalizados por ello: esos problemas debían ser anotados para el posterior análisis, reflexión y gestión de los mismos.

## 4. RESULTADOS

La comparación de las notas académicas denota una mejoría sustancial en el rendimiento de las calificaciones numéricas, tanto a nivel longitudinal como transversal en relación con el grupo control, y con las calificaciones del curso anterior (se tiene previsto trabajar con esos datos para realizar un análisis cuantitativo).

Desde el punto de vista cualitativo, se analizaron los diarios de aula de los diferentes grupos cooperativos, destacando los apartados de los aprendizajes, los problemas y su gestión. Además, se tuvieron en cuenta los datos que se recogieron con la sesión del grupo de discusión de alumnos que se llevó a cabo en junio, una vez terminado el curso escolar. En un primer análisis, destaca la valoración positiva del trabajo realizado. Los alumnos resaltaron cómo, poco a poco, se daban cuenta del avance en el trabajo en equipo, sobre todo, a partir del segundo y tercer trimestre, cuando ya habían recibido el entrenamiento de la primera evaluación. Se puso de manifiesto la necesidad de tener tiempo para reflexionar sobre el trabajo realizado. Como principal problema, destacaron la importancia de que todos los miembros se implicaran en cada una de las tareas planteadas, de forma que se evitara un mero reparto de tareas. Otro problema fue la dificultad inicial de la lectura de los textos. Como explicación a estos problemas, argumentaron, por ejemplo, que la falta de vocabulario y de práctica en este tipo de actividades, junto a la propia actitud de negación ante la obligación de leer, habían sido los principales obstáculos a los que se habían enfrentado.

Reconocieron que habían experimentado y percibido un avance contra el prejuicio de negarse a trabajar los textos impuestos por los profesores, y les agradó la posibilidad de leer juntos las obras, tanto a nivel del grupo clase como en cada grupo cooperativo. Los alumnos destacaban que, en el tercer trimestre, tanto la elaboración de los textos, como el análisis de los libros les habían resultado más sencillos y, por consiguiente, apreciaron una mejoría y una mayor facilidad para desenvolverse en el equipo cooperativo. Fue muy interesante recoger la opinión de alguno de los estudiantes, que manifestaron su preferencia por trabajar en grupos heterogéneos creados por la docente, frente al grupo formado por

amigos, habitual en otros cursos. Se mencionó el aprovechamiento del tiempo y la facilidad de entablar debate y reflexión a la vez que admitieron que la actividad grupal resultaba más sencilla al contar con la colaboración de los compañeros.

En la escucha y análisis de estas manifestaciones, los investigadores detectaron un pensamiento reflexivo y maduro en relación con la adquisición de la capacidad de análisis y con la valoración y la detección de aciertos e inconvenientes o problemas surgidos.

## 5. DISCUSIÓN

El presente estudio parte del análisis de las carencias y problemas que afectan a la adquisición de la competencia lectora de los estudiantes de Secundaria. Tal como se ha indicado, este es un déficit detectado en todas las áreas de conocimiento, cuyas importantes consecuencias preocupan a los especialistas. El trabajo en las asignaturas de Humanidades resulta particularmente importante para reforzar la adquisición de estas capacidades, a pesar de la poca importancia que la sociedad y las autoridades educativas le conceden. Y, también, pese a que esta tendencia a la valoración negativa afecta a la consideración que los adolescentes tienen de estas disciplinas, lo que, en algunos casos, los lleva a excluirlas de su recorrido formativo. Se ha señalado que el aporte de dichas asignaturas favorece la consecución del pensamiento crítico en los jóvenes. Además, se destaca el conflicto surgido en los centros educativos, donde ya se detecta una reducción de la importancia y de las horas dedicadas al conocimiento humanístico. Todo ello redunda en la necesidad de lograr una mejora del nivel lector y del avance madurativo para poder analizar, reflexionar, cuestionar y relacionar los saberes necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico. Por último, se plantea si en Secundaria resulta posible enmendar la situación descrita y si el uso del aprendizaje cooperativo puede ayudar a alcanzar esos objetivos.

Durante el curso, la implementación del programa de introducción y acompañamiento de la lectura de obras medievales y modernas a través de la metodología cooperativa, ha derivado en cambios sustanciales en los grupos en los que se ha introducido.

Los datos obtenidos nos revelan que la metodología cooperativa, aun precisando un tiempo y esfuerzo en su aprendizaje, es un medio adecuado, incluso, óptimo, para trabajar las competencias comentadas, tal como se afirma la literatura consultada (Nwosu *et al.*, 2021; Tirta *et al.*, 2019). En un primer análisis de los resultados del trabajo llevado a cabo en el presente curso, se ha observado un avance en el acceso de los adolescentes a la lectura en general y, más en concreto, a la lectura de obras clásicas aparentemente alejadas de sus intereses. Aunque en la adolescencia la motivación hacia el aprendizaje puede descender, también aparece en esta etapa el anhelo de buscar respuestas a los interrogantes que se plantean ante diversas circunstancias, tanto de su vida personal como del mundo que los rodea (Fernández, 2014; Ngussa *et al.*, 2016). Es llamativo que el interés por la justicia, por la búsqueda de respuestas y por la necesidad de entender el sentido de lo que ya es su realidad, los lleva a mostrar una gran motivación ante referentes que con solidez, sin engaños o sin adornos, pueden responder a sus inquietudes y ayudarlos a iniciar caminos de reflexión y de debate consigo mismos y con los demás (Orben *et al.*, 2020). Por tanto, desde el punto de vista motivacional se consiguió acercar la clase de Literatura a los adolescentes, que devolvieron un alto número de opiniones positivas en sus valoraciones. Por otro lado, se ha detectado una mejora en su rendimiento académico, con un incremento de las notas que evaluaban la comprensión y la expresión de textos cada vez más complejos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

## 6. CONCLUSIONES

Tras la finalización del proyecto, destaca la adquisición de dos aprendizajes. En primer lugar, el uso del error, es decir, la utilización de la equivocación como oportunidad y como recurso para aprender. El ejercicio ha permitido transmitir la idea de que la equivocación es necesaria para avanzar en el conocimiento y de que constituye una oportunidad para lograr el avance personal. Dado que se están explorando caminos nuevos e innovadores para conseguir metas como las planteadas, esta puede suponer una línea de trabajo muy interesante para el progreso de la

Educación Secundaria Obligatoria, y quizás también para la Educación Infantil y Primaria.

En segundo lugar, este proyecto ha permitido detectar, además del avance a nivel académico, un progreso personal y madurativo de los alumnos implicados. Los estudiantes se acostumbraron a reflexionar no solo sobre los temas planteados, sino también, en algunos casos, sobre sí mismos. Fueron más conscientes de su personalidad y también de sus reacciones ante los otros e, incluso, pudieron analizar el propio aprendizaje en relación con los métodos utilizados. Es decir, la acción de pensar, reflexionar, ir más allá de las apariencias, de lo que han oído, de los prejuicios, de las falsas noticias… son posibles a través del análisis de los textos literarios y de las vivencias en el grupo, donde el conflicto aparece o puede aparecer y donde no es necesario ocultarse, sino que es positivo mostrarse para analizar los argumentos expuestos. En las valoraciones del grupo focal, manifestaron un alto nivel de reflexión sobre la propia actividad, y también fueron capaces de percibir cómo eran antes y cómo son al finalizar el curso, cuáles eran sus ideas previas y cómo y por qué estas han evolucionado, así como de utilizar la autocrítica para asumir los errores, de buscar soluciones y aportar ideas para mejorar la técnica y el resultado, etc.

En este estudio se detectan las siguientes limitaciones: la muestra es pequeña –solo se ha trabajado con tres grupos de 25 alumnos– y homogénea –todos pertenecen al mismo centro–. Por lo tanto, no se puede llevar a cabo la generalización de los resultados obtenidos. Sería necesario ampliar el planteamiento con un enfoque longitudinal y de muestra aplicado a contextos diversos.

Por ello, como líneas de trabajo futuro se plantea: ampliar la muestra en número y en lugares de carácter nacional e internacional; seguir investigando en diferentes aspectos relacionados con lo observado, como, por ejemplo, la influencia del miedo al error o a equivocarse en el proceso de aprendizaje; analizar qué cortapisas se imponen a los alumnos, sobre todo durante la formación Secundaria; considerar si acostumbrar a los alumnos a aprovechar la oportunidad de aprendizaje que ofrece el error desde edades tempranas contribuye al avance –tanto a nivel

personal como grupal en el rendimiento académico– de la integración de los componentes del grupo y al aumento de su autoestima.

En esta misma línea, sería interesante analizar el conflicto entre pares dentro del grupo –cómo surge, por qué– para plantear posibles formas de gestionarlo. Otro aspecto digno de análisis es la posible influencia de la opinión de las familias en la valoración sobre el uso de metodologías como la utilizada. Se han recogido opiniones, en su mayoría positivas, pero, también, algunas negativas e incluso muy airadas contra esta forma de trabajar.

## 7. REFERENCIAS


BOA, versión 1 (20/04/2022). Proyecto de Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón.

Corrales, M., Díaz, B., Sánchez, J. y Moreno, J. (2019). El laboratorio de Humanidades y Ciencias Sociales en Educación Secundaria: Planteamiento teórico y análisis de posibilidades prácticas. *Papeles Salmantinos de Educación*, *23*, 129-151. https://bit.ly/3wyhPMq

Fernández, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educar. Universidad Autónoma de Barcelona*, *50*(2), 445-466. https://doi.org/10.5565/rev/educar.659

Formento Torres, A. C. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: Un proyecto para acercar la Literatura a los adolescentes. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *37*(2), 45. https://doi.org/10.14201/et20193724565

Gao, C. L., Zhao, N. y Shu, P. (2021). Breakfast Consumption and Academic Achievement Among Chinese Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700989

García García, M. N., Arévalo Duarte, M. A. y Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *32*, 155-174. https://doi.org/10.19053/0121053x.n32.2018.8126

Gimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. UNED.

González-Valenzuela, M. J. y Martín Ruiz, I. (2020). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, *18*(4), 1-13. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-4.rale

Guíñez, M. y Martínez, E. (2015). Medición lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3.º y 4.º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, *41* (n.º especial), 115-134. https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300008

Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.

Hromadžić, H. (2017). Humanities and Social Sciences in the Maeslstrom of Hegemony of the So Call Transition: Performativity of the Public Intellectual Today. *Higher Education in Europe*, *20*, 87-99. https://bit.ly/3j7OFRh

Hung, B. (2019). Impacts of Cooperative Learning: A Qualitative Study With EFL Students and Teachers in Vietnamese Colleges. *Issues in Educational Research*, *29*(4), 1123-1140. https://bit.ly/3IhJUOy

Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, *20*, 221-241. https://bit.ly/3WEEZeA

Janssen, J., Le, H. y Wubbels, T. (2018). Collaborative Learning Practices: Teacher and Student Perceived Obstacles to Effective Student Collaboration. *Cambridge Journal of Education*, *48*(1), 103-122. https://bit.ly/2JwB5SM

Jiménez Taracido, L., Baridon Chauvie, D. y Manzanal Martínez, A. I. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, *27*(1), 285-307. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n1.45749

Lestari, F., Saryantono, B. y Syazali, M. (2019). Cooperative Learning Application With the Method of Network Tree Concept Map: Based on Japanese Learning System Approach. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *7*, 15-32. https://doi.org/10.17478/jegys.471466

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE de 30 de diciembre de 2020).

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, *37*(22), 41-60. https://bit.ly/3H7TCRK

Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: Un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, *40*(4), 192. https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450

Moreno, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *15*(2), 53-73. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003

Mukuka, A., Mutarutinya, V. y Balimuttajjo, S. (2019). Exploring the Barriers to Effective Cooperative Learning Implementation in School Mathematics Classroom. *Problems of Education in the 21º Century*, *77*(6), 745-757. https://doi.org/10.33225/pec/19.77.745

Musetti, A., Corsano, P., Boursier, V. y Schimmenti, A. (2020). Problematic Internet Use in Lonely Adolescents the Mediating Role of Detachment From Parents. *Clinical Neuropsychiatry*, *17*(1), 3-10. https://doi.org/10.36131/clinicalnpsych20200101

Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://bit.ly/3lusbdS

Ngussa, B., Makewa, L. y Allida, D. (2016). Integration of Moral Values in the Secondary School Humanities Curriculum Across Lake Zone, Tanzania. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, *3*(7), 117-125. https://doi.org/10.15739/IJEPRR.16.017

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Nwosu, K. C., Unachukwu, G. C. y Hickman, G. P. (2021). Cooperative and Teacher Directed Learning Classrooms: Places for the Development of Metacognitive Skills for Reading Proficiency. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *19*(53), 19-50. https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3352

Orbegoso, A. G. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, *2*(1), 75-93. https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93

Orben, A., Tomova, L. y Blakemore, S. J. (2020). The Effects of Social Deprivation on Adolescent Development and Mental Health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *4*(8), 634-640. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30186-3

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.

Priyanka, G. (2020). *Advantages and Disadvantages of Online Learning*. eLearning Industry. https://bit.ly/3wzAUhl

Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. D. M. y Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship Between Students' Prior Academic Achievement and Homework Behavioral Engagement: The Mediating/Moderating Role of Learning Motivation. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047

Romero-Martin, G. C. y Chávez-Angulo, B. J. (2021). El pensamiento crítico en el desarrollo personal de los adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, *7*(6), 3-23.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://bit.ly/3Rd7Bud

Sedano, M. (2015). Leer en el aula: Propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, *31*(6), 1136-1159. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf

Tirta, G. A. R., Prabowo, P. y Kuntjoro, S. (2019). Implementation of Cooperative Learning Group Investigation to Improve Students Self-Efficacy and Learning Achievement on Statics Fluid. *Journal of Physics: Conference Series*, *1157*, 032008. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032008

Uka, A. y Uka, A. (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation. *Sustainability*, *12*(20), 8519. https://doi.org/10.3390/su12208519

# FOMENTO LECTOR A TRAVÉS DEL CINE Y MEDIOS AUDIOVISUALES

MARÍA ÁNGELES CHAVARRÍA AZNAR
*Universidad Europea de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Es constante la preocupación del sistema educativo por el escaso interés del alumnado hacia la lectura, un desinterés que se ha incrementado debido al auge de las nuevas tecnologías y al abuso de las mismas por adolescentes y jóvenes como la principal alternativa al ocio.

Si tenemos en cuenta los nuevos formatos, conviene recordar que la narración es un tipo de discurso que no pertenece en exclusiva a la literatura, ya que, como indica Abad (2011), no podemos dejar de lado la narración audiovisual, aunque su valor estético y educativo no se tenga en tanta consideración como el de la cultura estética. En este nuevo concepto de lectura insiste también Peña (2006, p. 91):

> Durante mucho tiempo al hablar del lenguaje humano nos referíamos casi en exclusiva al código lingüístico, obviando de alguna manera el resto de los lenguajes, sobre todo el visual, lenguaje que poco a poco se ha ido adentrando en nuestro pensamiento y ha generado nuevas formas de ver y comprender el espacio que nos rodea.

Si ampliamos el concepto de lectura, coincidiremos con Vázquez Medel (2010, p. 3) en que leer supone adquirir las competencias necesarias para interpretar la vida, lo cual significa leer un libro, un texto, pero también ser capaces de leer un gesto, una mirada, una situación o diferentes imágenes incluidas en un cómic, en una infografía o, como veremos concretamente en este trabajo, en el cine.

Por otro lado, aunque se habla continuamente de los beneficios de la lectura más allá del ámbito académico, se sigue vinculando esta a la

asignatura de Literatura, con el consiguiente rechazo de un buen número de estudiantes que siguen identificándola como un medio de evaluación de cariz obligatorio, más que como un disfrute y un medio para ampliar su visión del mundo. Sin embargo, al igual que Mendoza (2008, p. 54), consideramos que no bastan los conocimientos gramaticales para comprender un texto literario. Coincidimos con Acebal (2012, p. 6) en la eficacia de preparar previamente el campo con actividades que fomenten el interés por un libro:

> Si lo que pretendemos es que los alumnos se interesen por un libro determinado debemos preparar la lectura con actividades previas como documentarles sobre la época histórica o sobre la vida del autor.

Del mismo modo, creemos conveniente reforzar la metodología que expondremos en este trabajo con diferentes estrategias que ampliaremos, algunas de las cuales cita el mismo autor (Acebal, 2012, pp. 6-7):

> Durante la lectura, que puede apoyarse en películas o series de televisión basadas en el libro o relacionadas con la temática, podemos fomentar debates o puestas en común tanto en las ideas del texto como en las distintas formas narrativas en las que una misma historia puede ser contada.

Precisamente, este es el punto de partida desde el que cada docente puede diseñar nuevas actividades según la etapa educativa, las necesidades socioculturales y el gusto de los asistentes, con el fin de fomentar el vínculo con la literatura a través de los intereses y de las inquietudes de los más jóvenes (Cabrera y Segura, 2019, p. 220), incluyendo en esta labor docente, como propone García Amilburu, “imágenes, símbolos, ejemplos, etc., que ayuden a conectar la teoría con la experiencia vital” (2010, p. 29).

Como podremos comprobar, las opciones son muy diversas. Se trata de comenzar y de mantener la perspectiva en un fomento lector a largo plazo, sin preocuparse tanto por resultados inmediatos más centrados en cumplimentar fichas antipedagógicas, resúmenes y análisis que, además de desmotivar, no siempre demuestran que realmente se haya leído el libro propuesto.

En este sentido, es importante el cambio de mentalidad del profesorado, puesto que parte del problema radica en un estancamiento metodológico

que se aprecia en la impartición de las humanidades, tal como expresan Cayuelas Grau y García Pérez (2012, p. 6):

> Muchos docentes han sido formados dentro de esa línea historicista donde la literariedad, la preeminencia de los valores biográficos, la historiografía de la tradición y el eclecticismo metodológico han sido la base pedagógica de unidades, lecciones y prácticas en el aula obviando otras posibilidades de ejercer la docencia a partir de formatos audiovisuales y de recursos filmográficos con un gran potencial de difusión del conocimiento.

Son numerosos los empeños por promover la lectura en los centros educativos, tantos como los errores que se comenten y que desembocan en rechazo por parte de los estudiantes y en desánimo por parte de los educadores, sean docentes o familias, que ven sus esfuerzos poco operativos. Algunos de los errores que se cometen, tanto por parte de la familia como del claustro, son sobornarles para que lean, criticar sus preferencias, recordarles los beneficios de leer o pedirles resúmenes y análisis de textos; en cambio, hay acciones efectivas y motivadoras para el fomento lector, como contarles cuentos desde pequeños, dar ejemplo con momentos de dedicación a la lectura por parte de la familia, hablar de libros en las conversaciones habituales, leer con ellos y regalarles libros que les gusten.

Si tenemos en cuenta la importancia de la lectura, no solo la de ficción, en cualquier ámbito académico y profesional, es conveniente proponer respuestas concretas ante este malestar, en lugar de seguir utilizando el mismo enfoque tradicional e, incluso, las mismas obras de siempre, procedentes de un canon que, si bien debe conocerse, debería ampliarse con otros libros actuales elegidos tanto por el profesorado como por el mismo alumnado, como propone Hinojosa (2019, p. 225), dándoles la opción de poder escoger entre diferentes alternativas, lo que implica tener variedad según los niveles e intereses. Tal como indica Ballester (2007, p. 119), el hecho de leer es también leerse y conquistarse al tiempo que conquistar, por lo que es interesante intercalar textos con temáticas actuales con las que los estudiantes se identifiquen y puedan construir su identidad.

Por otro lado, no podemos obviar que las pantallas forman parte de la cotidianidad y resultan atractivas para los escolares; por lo que

trataremos de aliarnos a su influencia sobre ellos, en lugar de demonizarlas por su constante abuso. Sabemos que la tecnología no constituye un fenómeno pasajero y esta simbiosis entre el lenguaje visual y escrito contribuirá a un acercamiento entre cine, televisión y lectura y, por tanto, incrementará el interés por ampliar las historias literarias que hay detrás de estos medios. De este modo se desarrollará un estudio comparativo que favorecerá una lectura múltiple y un dominio de diferentes lenguajes.

## 2. OBJETIVOS

A través de la propuesta didáctica que se presentará a continuación, se pretenden alcanzar varios objetivos.

En primer lugar, es imprescindible tomar conciencia de la situación actual en lo referente a la afición por la lectura, en concreto de la deficiente competencia lectora de la mayor parte del alumnado en los cursos correspondientes a la educación obligatoria y en Bachillerato. Esta situación, pese a no ser demasiado halagüeña en determinadas etapas educativas, no debería considerarse con mentalidad catastrofista, sino como un reto para acercar a los adolescentes y a los jóvenes a los libros desde otras perspectivas.

Otro objetivo fundamental será el de analizar el papel del cine y de las series televisivas como herramientas para el fomento lector, teniendo en cuenta el atractivo de los medios audiovisuales en estas edades y las posibilidades que tienen en el ámbito educativo, algo en lo que insiste Jacquinot (1996, p. 49):

> Las imágenes merecen ser enseñadas también porque su lectura nunca es pasiva. Dan lugar a una actividad psíquica intensa, hecha de selecciones, de relaciones, no solo entre elementos de la imagen sino también entre diferentes imágenes (intertextualidad).

Por último, en tercer lugar, nos interesa compartir algunas propuestas concretas para trabajar en el aula a través de actividades diseñadas para que los estudiantes se adentren en las lecturas de un modo más participativo.

De este modo, se fomentarán algunas competencias que se detallarán en el apartado de la metodología, teniendo en cuenta el enfoque educativo por competencias en el que cabe resaltar la definición de competencia como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2003).

## 3. METODOLOGÍA

Plantearemos en este trabajo una metodología didáctica de carácter cualitativo en la que se proponen diferentes alternativas para que los docentes propicien este acercamiento entre sus alumnos y la lectura a través de los medios audiovisuales que les resultan más atractivos, como son el cine, las series televisivas, vídeos y otros medios audiovisuales a su alcance.

Con el fin de mostrar esta metodología, hemos seleccionado varias películas y series televisivas basadas en textos literarios escritos por mujeres, teniendo en cuenta que en los libros de texto prevalece la literatura escrita por autores y se excluye a menudo a las autoras.

Se recomienda la visualización de alguna escena o del tráiler resumen para motivar al alumnado a que vea la película o serie y la compare con la obra. Por lo tanto, antes de trasladar la propuesta correspondiente a la película y obra literaria concretas, cada docente deberá diseñar unas pautas de trabajo que trasladará previamente a su alumnado, como pueden ser algunas de las siguientes:

- Visualización de los primeros diez minutos de la película o de un resumen atractivo de la misma que capte su atención.

- Búsqueda de algún dato curioso sobre los actores y las actrices que la interpretan, sobre alguna anécdota del rodaje, etc.

- Conocimiento del lugar donde tiene lugar la trama a través de fotografías, de algún mapa antiguo o de un localizador digital. Cabe destacar aquí las posibilidades de las rutas literarias que promueven un itinerario didáctico experiencial alrededor de la obra estudiada, tal como señalan Ibarra y Ballester (2017, p. 43).

–Inmersión en la época comentando varias diferencias para que indaguen después sobre cuáles de ellas aparecen en la película y cuáles en el libro, o en ambos.

–Detección de la originalidad de la película con respecto al libro, señalando en este caso el punto de vista del director o de la directora de la cinta.

–Indagación sobre las diferencias entre el libro y la película, con algún detalle concreto en la acción o personajes.

Este último será uno de los retos que se propondrá para que los estudiantes se conviertan en investigadores y sientan curiosidad para querer conocer alguna motivación o pormenor que no aparecía en la obra cinematográfica o televisiva y, en cambio, sí consta en la obra literaria. Todo ello, sin perder de vista la propia subjetividad que conlleva dicho acercamiento por parte de un alumnado con un mundo interior propio y unas inquietudes determinadas. En este sentido, es interesante destacar todo lo que supone un estudio fílmico, según Pierre Sorlin (2010, p. 47):

> Estudiar un film es, de manera habitual, aplicarle nociones forjadas en otro lugar, en lingüística, en sociología, en psicoanálisis, para intentar determinar cómo hace sentido y, si se es ambicioso, para determinar algunas reglas fundamentales del lenguaje audiovisual.

En relación a lo anterior, puede resultar atractivo al alumnado debatir sobre la dificultad de adaptar determinadas obras literarias, sobre todo si se trata de obras clásicas o muy conocidas, como indica Sánchez-Noriega (2001, p. 68), quien a la vez defiende "la autonomía artística del cine y el derecho a las adaptaciones" con el fin de que una película pueda ser juzgada por sí misma, según los propios criterios analíticos y estéticos del cine.

A continuación, presentamos las películas y obras seleccionadas para este aprendizaje transversal que supone esta metodología orientada al fomento lector.

### 3.1. *Mujercitas* (Basada en la obra de Louisa May Alcott)

En la última versión de 2019, se trata de una película dirigida por Greta Gerwig e interpretada por Saoirse Ronan, como Jo March, junto a Emma Watson, Florence Pugh, Eliza Scanlen, Laura Dern, Timothée Chalamet, Meryl Streep, Tracy Letts, Bob Odenkirk, James Norton, Louis Garrel y Chris Cooper.

En cuanto a los temas de debate que surgen a través de esta cinta cinematográfica, se plantean diversas posibilidades de diálogo a través de las siguientes preguntas: ¿Qué rol desempeñaba y desempeña la mujer en tiempo de guerra? ¿Qué carácter de las hermanas ayuda más: el sumiso o el rebelde? ¿En qué circunstancias? ¿Detectas algún aspecto autobiográfico en la obra?

Las competencias desarrolladas en este apartado son, fundamentalmente, el pensamiento crítico y la autenticidad.

Entre las sugerencias de actividades proponemos las siguientes:

– Mesa redonda representando a las cuatro hermanas, con un enfoque diferente ante temas como el trabajo, el rol de la mujer en la familia o la sociedad, el amor, la amistad, el protocolo, etc.

– Entrevista de una hermana a la autora del libro que creó su personaje.

– Entrevista de un estudiante a uno de los personajes del libro (a su elección).

### 3.2. *Diario de Ana Frank* (Basada en la obra de Ana Frank)

En este caso, trabajaremos a partir de la película de 1959 dirigida por George Stevens e interpretada por Millie Perkins, Joseph Schildkraut, Shelley Winters, Richard Beymer, Gusti Huber, Lou Jacobi, Diane Baker, Douglas Spencer, Dodie Heath y Ed Wynn.

Las competencias desarrolladas en este apartado son, fundamentalmente, la resiliencia y la resolución de conflictos.

Los debates se pueden focalizar en diferentes temas sociales, históricos, de convivencia y personales que aparecen a lo largo de la película y del libro.

La presencia del tema autobiográfico en esta obra también resulta un tema de interés como motivo de reflexión y de debate posterior.

Entre las actividades propuestas, sugerimos las siguientes:

– Negociación en grupo sobre qué objetos se seleccionarían ante un confinamiento prolongado.

– Inventar una conversación entre Ana Frank y un estudiante que está enfadado con sus padres porque le han castigado sin móvil el fin de semana.

– Debate entre un optimista y un pesimista.

### 3.3. *Frankenstein* (Basada en la obra de Mary Shelley)

De nuevo, remitimos a una versión antigua, titulada en español *El doctor Frankenstein*, para reivindicar un clásico. Se trata de la película de 1931, dirigida por James Whale e interpretada por Boris Karloff, Colin Clive, Mae Clarke, John Boles, Edward Van Sloan, Dwight Frye y Frederick Kerr, que da un gran juego en el campo de la literatura comparada, puesto que se basa más en la obra de teatro de Peggy Webling, basada a su vez en la novela de Mary Shelly.

Las competencias desarrolladas en este apartado son, fundamentalmente, la empatía y la diversidad.

A su vez, los temas de debate propuestos pueden girar, entre otros, alrededor de estas preguntas: ¿Identificamos la fealdad con lo monstruoso? ¿Hay en la vida real monstruos con apariencia agradable y amable?

Entre las sugerencias de actividades proponemos las siguientes:

– Creación de un mapa mental en grupo o una infografía de los pasos para crear a Frankenstein.
– Preparación de una mesa redonda sobre la ética de la clonación o las aplicaciones de la robótica.

– Búsqueda de documentación sobre un invento, un descubrimiento, un logro social o cultural, etc.

### 3.4. *El tiempo entre costuras* (Basada en la obra de María Dueñas)

Se trata de una serie estrenada en 2013, producida por Boomerang TV para el canal Antena 3 e interpretada en los principales papeles por Adriana Ugarte, Peter Vives, Hannah New, Tristán Ulloa, Elvira Mínguez y Filipe Duarte.

Las competencias desarrolladas en este apartado son, fundamentalmente, la observación y la atención.

En cuanto a los temas de debate, pueden surgir varios de interés a través de estas cuestiones: ¿Sabemos quién se esconde detrás de cada persona que conocemos? ¿Crees que las apariencias engañan? ¿Qué importancia damos al estatus social o al dinero? ¿Qué opinas sobre el espionaje?

Con respecto a las actividades para el aula proponemos las siguientes:

– Exposición grupal de un suceso histórico que ocurre en la época de la novela que previamente se ha trabajado con un mapa mental.

– Breve charla sobre un tema secundario relacionado con la obra que requiera observación y atención a los detalles: la moda, el arte, el protocolo en la mesa.

– Simulación de diálogo entre dos personajes para recabar información sin ser descubiertos.

### 3.5. *Palmeras en la nieve* (Basada en la obra de Luz Gabás)

Se trata de una película de 2015 dirigida por Fernando González Molina e interpretada por Mario Casas, Adriana Ugarte, Macarena García, Alain Hernández, Berta Vázquez, Emilio Gutiérrez Caba, Celso Bugallo, Laia Costa, Fernando Cayo, Ramón Agirre, Emilio Buale y Mulie Jarjú.

Las competencias desarrolladas en este apartado son, fundamentalmente, la asertividad y el autocontrol.

A partir de la visualización de la película y de la lectura del libro, pueden surgir diferentes temas de debate motivados por los siguientes interrogantes: ¿Por qué razones se enfrentan algunas familias? ¿Pensamos en las consecuencias de nuestros actos? ¿Puede producir decepción indagar sobre alguien o sobre nuestro pasado familiar? ¿Sabemos perdonar?

Entre las sugerencias de actividades proponemos las siguientes:

– Exposición grupal sobre la fauna y flora de los lugares en los que se desarrolla la novela que previamente se ha trabajado con un mapa mental.

– Indagar sobre algún aspecto de otra época anterior a la de los estudiantes a través de diferentes medios: cartas, prensa antigua, entrevistas a personas del barrio de más edad, preguntas a familiares, etc.

– Charla entre dos personajes en la que exponen su punto de vista sobre un tema actual con el carácter que tienen en la ficción.

Todas las actividades señaladas para las diferentes películas pueden complementarse o ampliarse con foros o con un diálogo posterior en el que den vía libre a sus opiniones sobre la película y el libro. Esto se puede conseguir estimulando a la participación a través de preguntas de este tipo:

– ¿Qué has sentido al ver la película? ¿Qué tipo de emoción?
– ¿Qué situaciones te ha recordado?
– ¿Crees que es creíble? (trabajar el concepto de “verosimilitud”).
– ¿Con qué personaje te has identificado más?
– ¿Te parece que la película refleja el carácter de la protagonista con el detalle que aparece en el libro? ¿Qué has echado en falta?
– ¿Cuál es tu escena preferida? ¿Por qué?
– ¿Por qué es interesante leer el libro después de ver la película? ¿Qué aporta?
– ¿Recomendarías esta película?
– ¿Recomendarías el libro en el que se basa la versión cinematográfica o televisiva?

Otra posibilidad consiste en trasladar estas cuestiones a personas a las que los estudiantes puedan entrevistar tras el visionado de la película y la lectura del libro: bibliotecarios, libreros, participantes de un club de lectura u otros lectores de su entorno. Después pondrían en común las respuestas con el resto de la clase para extraer conclusiones y contrastarlas con su propia opinión.

A partir de estas propuestas, cada docente puede adaptar las prácticas según su criterio y con el propósito final orientado a los resultados de aprendizaje. Ahora bien, en la misma línea que Cámpora (2011, pp. 455-456), insistimos en la necesidad de llevar estas dinámicas a diferentes asignaturas y por distintos docentes para integrar en el conjunto del aprendizaje la experiencia y dotarla así de sentido global.

## 4. RESULTADOS

Con el fin de conseguir unos resultados afianzados a largo plazo, se recomienda aplicar esta metodología, con las películas y lecturas adecuadas, en el Grado de Magisterio para incentivar a la lectura desde las edades más tempranas. No obstante, se ha iniciado el proyecto con el alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas de la Universidad Europea de Valencia. Tras compartir su experiencia, quienes han realizado estas dinámicas de fomento lector en las Prácticas Docentes han confirmado que, al finalizar las mismas, se ha detectado un incremento de las competencias que se pretendían desarrollar:

– Empatía: para ponerse en el lugar de otros personajes diferentes a su modo de ser y sentir.

– Escucha activa: por el hecho de tener que respetar el turno de palabra cuando intervengan otros compañeros.

– Aprecio a la diversidad e interculturalidad: con la valoración de la autenticidad de cada personaje, extensible al propio alumnado como entes con personalidad propia.

–Pensamiento crítico: en cuanto a la capacidad de discernir otras opiniones y extraer conclusiones propias.

–Respeto y tolerancia: a las ideas de los demás, aunque no se esté de acuerdo.

–Asertividad: para expresar sus ideas con convicción y de forma directa.

–Resolución de conflictos: por medio de juego de roles en los que se simulan situaciones que aparecen en la trama.

–Observación y atención: para detectar diferencias entre la película y el libro o encontrar detalles que les provoquen curiosidad.

–Creatividad: para inventar y diseñar actividades originales a partir de las sugerencias del docente.

Además de estas competencias, correspondientes a los objetivos iniciales, se han fomentado y valorado otras que se exponen a continuación:

–Competencia de comunicación lingüística: por la adquisición de nuevo vocabulario, mejora de la facilidad de expresión y el correcto uso de estructuras gramaticales, puntuación, etc.

–Competencia de aprender a aprender e iniciativa personal: por la autonomía para indagar en un tema y automotivarse para ampliar sus conocimientos sobre él.

–Competencia cultural y artística: por las referencias culturales que aparezcan en las diferentes películas y obras: música, pintura, danza, etc.

–Competencia digital: a partir de la visualización de vídeos y la búsqueda de información sobre datos de la película a través de diferentes fuentes.

–Competencia social, científica o tecnológica: según sean los temas abordados.

–Competencia matemática: para ajustar su tiempo de exposición cuando sea necesario.

–Competencia ciudadana y ética: cuando se traten temas de contenido cívico y filosófico.

Las dificultades que se pueden presentar al aplicar esta metodología surgen por la falta de práctica; sin embargo, el escepticismo inicial o la resistencia a salir de la zona de confort se superan fácilmente con la práctica continuada que supone la familiarización con el lenguaje fílmico y el incremento de la curiosidad. De ese modo, no se limitaría a impartir la materia, sino que se propondrían situaciones y problemas para que los estudiantes hallasen su propia respuesta, tal como apostilla Bruner (1972, p. 31):

> Infundir tales actitudes mediante la enseñanza requiere algo más que la mera presentación de ideas fundamentales. Precisamente lo que falta para sacar a la luz tal enseñanza es algo sobre lo cual se necesita gran acopio de investigación, pero podría parecer que un ingrediente importante es un sentido de instigación o estímulo respecto del descubrimiento, descubrimiento de regularidades en relación anteriormente no reconocidas y similitudes entre ideas, con un sentido resultante.

En lo que respecta al conocimiento cinematográfico, cabe destacar que, a medida que transcurren las sesiones y se amplía la selección de películas, el alumnado adquiere seguridad en este ámbito y se interesa por otras referencias al cine de todos los tiempos y, en concreto, a las películas que están basadas en textos literarios, la mayoría procedentes de la narrativa o la dramaturgia. Ni que decir tiene que, cuanto más tiempo se invierta en esta metodología, más visible serán la motivación y el deseo de conocer nuevos textos. De hecho, sería deseable que, una vez planteada la propuesta general, fuesen los mismos estudiantes quienes propusieran nuevas películas basadas en libros para seleccionar alguna de ellas e incluirla en el siguiente trimestre como objeto de estudio comparativo fomentando, de ese modo, el trabajo en equipo, el orgullo del grupo y, por supuesto, el interés por la lectura. La labor del docente, en ese caso, sería la de un mediador que espolee el pensamiento crítico del alumnado a través del aula o de diferentes foros o blogs.

Así pues, tal como venimos insistiendo, el fomento lector se llevaría a cabo como una propuesta continua a largo plazo, como parte motivadora

de todo el aprendizaje, puesto que la lectura es un medio de crecimiento continuo, más que un fin.

## 5. DISCUSIÓN

Si realmente los centros educativos están interesados en convertir el fomento lector en un propósito con resultados visibles, deberían modificar el planteamiento y el enfoque, buscando espacios de identificación entre el alumnado y los textos, puesto que, como indica Alfaro (2007, p. 11), "el lector proyecta sus vivencias y conocimientos sobre el texto que lee complementando lo que sabía con lo que no sabía que le ofrece el texto, para así alcanzar la comprensión y con ella el significado", de modo que el texto resultará atractivo en la medida que contenga elementos experienciales de quien se adentra en la lectura del mismo.

No se trata tan solo de enmarcar la lectura, como viene haciéndose, como una tarea más de una asignatura concreta, puesto que en ese momento deja de convertirse en algo emocionante para los estudiantes, para reducirlo, en palabras de Víctor Moreno (2015, p. 10) a "un saber burocratizado, compartimentado, cloroformado", sino de conseguir que la literatura se convierta en "una exploración personal de un texto" (Moreno, 2015, p. 13) con todo lo que ello conlleva de vivencia y transformación. Asimismo, interesa contar con la colaboración interdepartamental para que todo el claustro, sin importar la materia que imparta, integre en sus clases la lectura de forma transversal, convirtiéndose en prescriptores de la misma y, a su vez, de inspiración y guía para sus estudiantes. Nos parece importante este aspecto, puesto que, como insiste Díaz (2018, p. 157), "las actividades artísticas y creativas no solo impulsan la crítica y la apreciación estética, también posibilitan la democratización de la enseñanza".

De este modo, además de despertar el gusto lector –no solo en el aula sino a largo plazo–, se fomentarán competencias como la empatía, el autoconocimiento, el pensamiento crítico, la asertividad y las habilidades comunicativas, todas ellas necesarias para el desarrollo personal y para un exitoso desempeño profesional.

## 6. CONCLUSIONES

Tal como hemos expuesto, resulta muy útil indagar otros caminos de acercamiento a los libros que estimulen a los estudiantes y permitan, a la vez, la adquisición de diferentes competencias necesarias para su desarrollo académico, personal y profesional. Efectivamente, se trata de buscar vías que los alumnos identifiquen con un entretenimiento más que con la obligatoriedad o con los temidos exámenes o aborrecidos deberes. Si, además, estas estrategias contribuyen a que se hable de cine y literatura, incluso finalizadas las clases, se cumpliría el objetivo de concebir la lectura como una actividad motivadora de elección personal en lugar de como una actividad más de una asignatura concreta.

Los beneficios de la lectura lo son en cuanto que esta se disfruta y se elige voluntariamente, algo poco probable en la mayoría de los casos en los que el sistema aplaca la pasión por la lectura con tediosas fichas y evaluaciones que la convierten en una materia más de examen.

Es fundamental para realizar esta propuesta, mucho más cercana a los intereses de los jóvenes, contar con docentes apasionados por la lectura y por el cine, capaces de convertir su aula en un territorio de confianza donde impere el diálogo y la participación, a través de actividades que integren sus gustos personales y las necesidades educativas de cada etapa, siempre poniendo el foco en los estudiantes con el fin de que estos lleguen a sorprenderse y mantengan la motivación de forma continua.

Solo así conseguiremos que la cultura se expanda en todas sus variantes y que la lectura sea ese espacio anhelado en el que poder ponerse en la piel de otras personas y, principalmente, poder ser uno mismo.

En definitiva, se trata de fomentar la participación activa del alumnado, de tener en cuenta sus intereses y de promover así una lectura mucho más vivencial y motivadora.

## 7. REFERENCIAS


Abad, B. (2011). Fanficción: Fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, *21*. https://bit.ly/3rmiCxO

Acebal, D. (2012). *Fomento de la lectura en Secundaria: Un reto educativo*. Universidad Internacional de La Rioja. Trabajo fin de máster. https://bit.ly/37MVUbe

Alfaro López, H. G. (2007). El placer de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, *10*(1), 3-19. https://bit.ly/3xUL0v8

Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Universitat de València.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43. https://bit.ly/3ITZU6m

Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. Editorial Uteha.

Cabrera, J. M. y Segura, F. R. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *29*, 217-244.

Cámpora, A. C. (2011). La lectura y la escritura en universidades y profesorados. Relevamiento de algunos aspectos y reflexión global sobre la problemática. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (Comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 454-460). Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional–edUTecNe.

Cayuelas, J. A. y García Pérez, M. (2012). Proyecto: Cinema School. Actividades para trabajar el cine en el aula, 1. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, *22*, 1-80.

Díaz, S. A. (2018). Fomento de oralidad y escritura en la cátedra "Cine, Economía y Sociedad". *Espiral Revista de Docencia e Investigación*, *8*(2), 139-160. https://bit.ly/3uBcUde

García Amilburu, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en *Emperor's Club*. *Edetania*, *38*, 27-40. https://bit.ly/3LiJQ0j

Hinojosa, H. (2019). Hacia una propuesta para el fomento de la lectura literaria en los/as jóvenes desde el intertexto, el hipertexto y la narrativa transmedia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, *22*, 216-247. https://bit.ly/3kkQBT7

Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *31*(3), 41-52. https://bit.ly/3KhrnQc

Jacquinot, G. (1996). *La escuela frente a las pantallas*. Aique.

Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.

Moreno, V. (2015). *La formación literaria*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. https://bit.ly/3vJWGy3

Peña, M. V. (2006). Del libro a la pantalla. *Mi biblioteca: La Revista del Mundo Bibliotecario*, *6*, 90-93. https://bit.ly/3uDZIVh

Sánchez-Noriega, J. L. (2001). Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *9*(17), 65-69. https://bit.ly/37LxFKO

Sorlin, P. (2010). *Estéticas del audiovisual*. The Publishing Brand.

Vázquez Medel, M. A. (2010). Las aulas de lectura: una propuesta global para el fomento de la lectura en/desde la Universidad. *Álabe*, *2*. https://bit.ly/3EP5dnm